

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přebírání odpovědnosti za své učení u žáků 1. stupně ZŠ
Taking responsibility for learning by primary school pupils

Nika Zemanová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Přebírání odpovědnosti za své učení u žáků 1. stupně ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Lukavice 10.7.2023

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování práce. Všem učitelům, kteří se mnou ochotně spolupracovali v rámci výzkumné části. Rodině a všem přátelům, kteří mě po celou dobu studia podporovali. Nakonec škole a učitelům kde jsem vyrostla, protože jenom díky nim jsem na správné cestě.

Abstrakt:

V diplomové práci se autorka snaží přiblížit čtenářům celoroční proces, při kterém žáci přebírají zodpovědnost za své učení do svých rukou. Cílem diplomové práce je přiblížit systém na sebe navazujících a podporujících kroků, které napomáhají k efektivitě celého procesu. V teoretické části se autorka zaměřuje na přiblížení hlavních složek celého systému, které podporují výslednou efektivitu a naplnění cíle, jejich zavádění a vyhodnocování se žáky. V empirické části práce autorka popíše, mezi sebou porovná a vyhodnotí jednotlivé systémy na několika rozdílných školách. V této části se věnuje rovněž konzultacím učitel – rodič – žák.

Klíčové pojmy:

odpovědnost za své učení, motivace, práce s kritérii, formativní hodnocení, plánování, sebehodnocení, spolupráce s rodinou, portfolio, konzultace ve třech, třídní schůzky

Abstract:

The author tries to bring readers closer to the year-long process in which pupils take their educational journey into their own hands. The aim of the diploma thesis is to explore the system of interconnected and supporting steps that contribute to the efficiency of the entire process. In the theoretical part, the author focuses on the main components of the entire system, which support the resulting efficiency and the fulfillment of the goal, their implementation and evaluation with pupils. In the second, empirical part, the author describes, compares and evaluates individual systems at several different schools. In this part, a separate teacher-parent-pupil consultation itself is also evaluated.

Key words:

responsibility for one's learning, motivation, work with criteria, formative assessment, planning, self-assessment, cooperation with family, portfolio, teacher-parent-pupil consultations, class meetings

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Spolupráce s rodinou.....	10
1.1 Rodič.....	10
1.2 Důvody k rozvoji spolupráce mezi školou a rodinou	13
1.3 Formy spolupráce ve vztahu škola – rodina	15
1.3.1 Osobní kontakt pedagoga/školy s rodiči dětí	15
1.3.2 Písemné formy spolupráce pedagoga s rodiči dětí.....	16
1.3.3 Účast rodičů ve třídě/škole.....	17
2 Motivace	18
2.1 Důvody k podpoře vnitřní motivace	19
2.2 Jak rozvíjet vnitřní motivaci u dětí.....	20
3 Plánování.....	22
3.1 Cíle	23
3.2 Kritéria hodnocení	24
4 Portfolia.....	28
5 Sebehodnocení	30
5.1 Techniky sebehodnocení	30
6 Formativní hodnocení/přístup.....	32
6.1 Proč se zaměřit na formativní hodnocení.....	33
7 Individuální konzultace ve třech.....	35
7.1 Role aktérů.....	36
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
8 Úvod.....	39
9 Metodologie výzkumu	39
9.1 Případová studie.....	39
9.2 Metody sběru dat.....	40
9.3 Terén.....	40
9.3.1 Škola A.....	41
9.3.2 Škola B.....	43
9.3.3 Škola C.....	45
9.4 Sběr dat a vstup do terénu	47
10 Analýza dat	47
10.1 Škola A.....	48
10.1.1 Pozorování – individuální konzultace	48
10.1.2 Rozhovor.....	50
10.2 Škola B.....	55
10.2.1 Pozorování – individuální konzultace/tripartity.....	55
10.2.2 Rozhovor.....	58

10.3	Škola C.....	61
10.3.1	<i>Pozorování – individuální konzultace</i>	61
10.3.2	<i>Rozhovor.....</i>	63
11	Závěry.....	73
	Seznam příloh	1
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	76

Úvod

Přebírání odpovědnosti za své učení u žáků se stává stále více diskutovaným tématem. Školy začínají měnit své zaseté systémy, aby více podporovaly individualitu a umožňovaly žákům více ovlivňovat svou vzdělávací cestu. Autorka je přesvědčena o tom, že se žáci v dnešní době ve světě neobejdou pouze s tím, co se naučili ve škole. Pokrok nejen v oblasti technologií posouvá svět v tak rychlém čase, že než žáci dokončí své vzdělávání, je vše úplně jinak. Z toho důvodu je důležité, aby žáci vědomě přijali učení a vzdělávání jako celoživotní nutnost, naučili se napravovat své chyby a uměli hledat cesty pro zlepšení. Tento přístup přesvědčil autorku o zpracování tématu přebírání odpovědnosti u žáků za své učení do diplomové práce. Zkušenosti v praxi jí v přesvědčení o dobrém tématu jenom utvrdily. Setkala se se školami, které jsou v procesu přebírání odpovědnosti u žáků velmi daleko, ale zároveň sledovala rozdíly u žáků ze škol, kde se nahlížení na přístup ke vzdělávání žáků ještě nezměnil. Sama vyrostla ve škole, kde je na přebírání odpovědnosti kladen velký důraz. Zpětně si váží toho, co jí základní škola naučila a jakými dovednostmi ji vybavila do života. Díky tomuto přístupu překonala obtížné překážky na vzdělávací cestě, ukázala středoškolským učitelům nové možnosti a zdravý přístup k učení, a nakonec byla inspirací i pro své spolužáky na vysoké škole. Tyto osobní prožitky jsou mnohdy největším hnacím motorem, které nás vedou k posunu či změně. Autorka věří, že tato práce podpoří posun či změnu přemýšlení u svých čtenářů a předá ukázky dobré inspirativní praxe.

V teoretické části autorka pomocí odborné literatury popisuje oblasti práce ve škole, které podporují u žáků proces přebírání odpovědnosti za učení. Všechny oblasti na sebe navazují a záměrně jsou seřazeny v tomto pořadí. Jejich posloupnost je vystavěna na základě zařazení jednotlivých oblastí práce do průběhu školního roku. Je to tedy určitý postup, kterým je možné se řídit při procesu přebírání odpovědnosti za učení. V rámci spolupráce s rodinou jsou uvedeny důvody ke spolupráci a formy, které se nabízejí. Protože je důležité u žáků motivaci podchytit hned na začátku roku, navazující kapitola se týká tohoto tématu a nese shodný název. Plánování je též tématem začátku školního roku. V této kapitole autorka uvádí důvody, pro začlenit žáky do procesu plánování a formy práce s kritérii a cíli. Součástí přebírání odpovědnosti je i sledování své cesty a práce s důkazy, kterým se věnuje kapitola s názvem portfolia. Následující kapitoly s názvem sebehodnocení a formativní hodnocení odkazují na formy hodnocení žáků, které přispívají k podpoře samotného procesu přebírání odpovědnosti za své učení. Závěrečná kapitola teoretické části se věnuje individuálním

konzultacím ve třech, které často bývají vyvrcholením sebehodnocení žáků a práce s odpovědností, na kterou je v rámci konzultací kladen velký důraz. Cílem autorky je, aby teoretická část přinesla čtenáři vhled do jednotlivých oblastí a důkazy o tom, že jsou v celém procesu potřebné a efektivní. Důkazy jsou postaveny na odborných zdrojích, které často vycházejí z praxe. Odborné zdroje jsou převážně české, ale autorka využila i zahraničních výzkumů, kterým je v rámci tohoto tématu věnovaný větší prostor než českým. Autorka je přesvědčena, že práce může napomoci otevřít některým čtenářům oči a podpořit je ve změně přemýšlení a přístupu ke vzdělávání dětí.

Teoretické znalosti podporuje případová studie, která je popsána v empirické části. V té autorka navázala spolupráci se třemi vyučujícími z rozdílných škol. Jejím cílem je podrobně poznat a popsat osobní pojetí procesu přebírání odpovědnosti za své učení u žáků v její třídě. Pomocí nasbíraných dat v rámci pozorování a rozhovoru hledá autorka odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která se týká oblastí podpory přebírání odpovědnosti v jednotlivých třídách. Cílem autorky v empirické části je poukázat na ověřené možnosti, inspiraci a doklad toho, že nezáleží na druhu školy, počtu žáků ve třídě, ale pouze na ochotě učitelů objevovat a měnit svou praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Spolupráce s rodinou

1.1 Rodič

V dnešní době má spolupráce s rodiči dva póly. Na jednom z nich je rodič brán jako zákazník/klient. Úkolem školy je uspokojit přání, zájmy a potřeby rodičů, podle čehož se i hodnotí vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou (Čapek, 2013).

Šedová k této roli dodává, že důležitým bodem je svobodný výběr rodiče, kam dá své dítě do školy. Buď je se školou spokojený, proto dítě ve škole nechává, pokud spokojený není, najde dítěti školu jinou. Tím se školy dostávají do konkurenčního boje o žáky a lepší nabízené služby. Tím se předpokládá, že spolupráce s rodiči bude nastavena na vysoké úrovni, protože oni jsou zákazníci. Zákazník má ale možnost požadavky uplatnit, ale také je vůbec nevyjádřit. Zdá se, že pro spolupráci školy s rodinou je tento koncept poněkud lákavý, bohužel se v tom odráží to, že rodiče většinou nejsou těmi, kteří by se aktivně spolupodíleli na podobě školního vzdělávání, protože jsou zákazníci, kteří mají možnost svobodného výběru školy (Rabušicová a kol., 2004).

Na straně druhé stojí rodič vnímaný jako partner, který se nachází ve vzdělávacím procesu svého dítěte na stejné rovině jako učitel a se školou sdílí odpovědnost za jeho vzdělání. Kvalita spolupráce se měří podle toho, nakolik je rodič ochotný se podílet na školním životě, spolupracovat s učiteli a jak intenzivní je jeho vztah se školou (Čapek, 2013).

Podle Šedové je partnerský vztah mezi školou a rodičem spíše ideálem, kterého školy chtějí dosáhnout než stavem dosaženým. Je to vztah založený na sdíleném smyslu pro účel, vzájemném respektu a ochotě jednat, což v sobě nese sdílení informací, rozhodování, odpovědností a vzájemné skládání účtů. I vzhledem k tomu, že je mnoho rozdílů ve vztazích k určitým rodinám, které je dáno jejich sociální třídou a pohlavím, Šedová klade za rozumnější mluvit spíše o snaze budovat partnerství s rodiči. Rodiče se mohou stát v rámci spolupráce se školou partnery výchovnými či sociálními. Jako výchovným partnerům jde převážně o zájmy péče o děti, jejich vzdělávání a výchovu. Jako partner sociální vstupuje jednotlivec nebo skupina do vztahů se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. Jedním z indikátorů tzv. efektivních škol je dobrá komunikace a spolupráce s rodiči. Vznik partnerství na obou stranách je proces dlouhodobý a často bolestivý ohledně budování vztahu. I přesto ale nesmíme zůstat v izolaci a neznalosti, ale vycházet ze zájmu, potřeb, zkušeností a přání dětí a jejich rodin (Šedová In Rabušicová a kol., 2004).

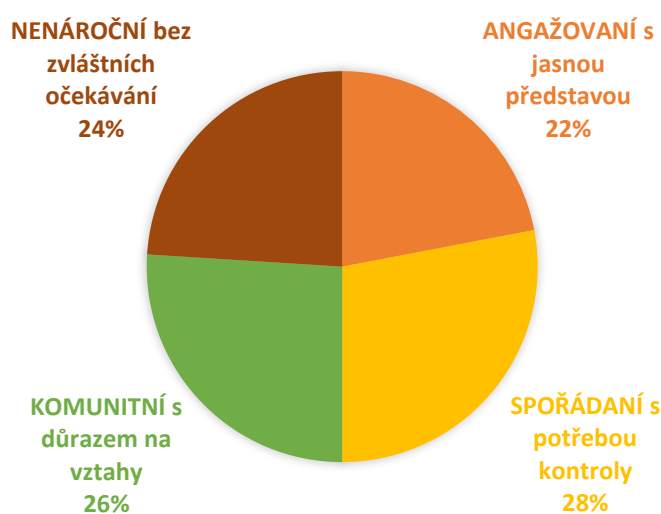
Ve spolupráci by ovšem neměl být opomenut ani jeden faktor spolupráce. Cílem školy by mělo být, aby dosahovala co nejvyšších výsledků, tedy zvládnout vytvořit takovou školní komunitu, která bude složená z učitelů, vedení školy, školního personálu, žáků a jejich rodičů. Všichni kráčí po stejné cestě, každý má ale rozdílný úkol. Jenom spolupráce je jediné rozumné řešení, jak dosáhnout cíle. „Škola by měla respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství.“ (Čapek 2013, s. 15)

Šedová uvádí další roli rodiče ve vztahu ke škole, kterým je rodič jako problém. Tato role rodiče je odvozena spíše z reality a praxe, než že by byla podložena teoretickými východisky. Rodiče se v tomto typu dále dělí na tři možné skupiny. První z nich bychom mohli nazvat jako rodiče „nezávislé“. Tyto rodiny udržují se školou minimální kontakt, s učiteli komunikují pouze zřídka a školní výsledky svých dětí sledují spíše zpozzdálí a zprostředkovaně. Hodnoty, které dítěti předává škola nemusí vždy korespondovat s hodnotami v rodině, což zapříčiňuje to, že nemají potřebu se školou spolupracovat, i když jí tolerují. V důsledku toho zajišťují svým dětem mnohdy alternativní zdroje vzdělávání či doučování. Nejsou to rodiče, kteří by rodičovské povinnosti neplnili, ale plní je v rámci, který si sami určí. Pokud by školy neměly povinnost dokumentovat styk s rodiči, tyto rodiče by pro ni problémem být nemuseli (Šedová In Rabušicová a kol., 2004).

Druhou skupinu rodičů bychom mohli nazvat jako „špatné“. Tito rodiče se nezajímají o vzdělání svých dětí, nevytváří podnětné prostředí a dítě nepodporují v jeho učení. Jejich nezájem většinou budí dojem, že školu neakceptují, či dokonce ignorují. Může se jednat o rodiny na okraji společnosti, rodiče, kteří mají vlastní problémy (závislosti, workoholici, nemocní atd.), ale mohou to být i rodiny pocházející z jiného kulturního prostředí. Většinou tyto rodiny neplní rodičovské povinnosti ani na domácím poli. Tuto nálepkou ale mohou dostat i rodiče, kteří nemají potřebné sociální dovednosti k tomu, aby dali dostatečně najevo svůj zájem se zeptat na věci, které mu nejsou jasné (Šedová In Rabušicová a kol., 2004).

Poslední skupinou spadající pod tento typ mohou být rodiče „snaživí“. Tato skupina je přesným opakem té předešlé. Rodiče se školou komunikují, o své děti se zajímají, plní s dětmi domácí přípravu do školy, účastní se aktivně různých akcí a dávají najevo podporu učitelům i škole. Učitelé se mohou cítit těmito rodiči ohroženi zejména jako profesionálové. Časově velmi náročná je komunikace s těmito rodiči, kteří vyžadují jasné zprávy o pokrocích dítěte, poradenství ve výchově či formulace vlastního pedagogického přístupu. Aktivní rodiče mohou být podezříváni, že chtějí prosadit pro své dítě výhody či nadvládu nad školou (Šedová In Rabušicová a kol., 2004).

Vzdělávací společnost School My Project, s.r.o. umožňuje rodičům vyplnit dotazník, na základě kterého si ověří, ke které ze čtyř skupin rodičů mají nejbližší a následně jim doporučí typ školy, která by jim a jejich dětem mohla vyhovovat nejvíce. Následující data vycházejí z výzkumu rodičovských potřeb a nástroje Q-sort analýz. Analýza obsahuje skupinu výroků o škole, vzdělávání a výchově obecně. Výzkum byl zaměřen na míry důležitosti nebo naopak co do školy neočekávají, absolvovalo ho 500 respondentů. V následujícím grafu je uvedena typologie rodičů, která vyšla z daného výzkumu. ¹



Potřeby, které jsou pro rodiče nejdůležitější a zároveň se týkají spolupráce rodiny se školou, které vzešly z výzkumného šetření společnosti School My Project, s.r.o. Ukazuje to, že pro mnoho rodičů je spolupráce školy s rodinou nedílnou součástí vzdělávání jejich dětí a od školy ji určitým způsobem očekávají. ² Ovšem z tohoto šetření nelze konstatovat, že takovéto nastavení má většina rodičů, protože respondenti ze Školy můj projekt patrně nepředstavují průměrné nastavení českého rodiče.

- Pro 83 % rodičů je hlavní, aby školní hodnocení obsahovalo informaci, s čím by měl rodič dítěti pomoci.
- Pro 75 % rodičů je hlavní, aby učitel byl partnerem rodiče jak pro vzdělávání, tak pro výchovu dítěte.

¹ *Rodičovská typologie* [online]. School My Project [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.rodicovskatypologie.cz/?campaignId=3>

² HRONOVÁ, Zuzana. *Rodiče chtějí změny ve školách: Těch skutečně angažovaných je však jen necelá čtvrtina* [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/rodice-chteji-zmeny-ve-skolach/r~0e03cbecef77f11ea9c800cc47ab5f122/>

1.2 Důvody k rozvoji spolupráce mezi školou a rodinou

Nároky většiny škol jsou tak vysoké, že je děti nejsou schopné bez pomoci rodiny zvládnout. Rodina tomu musí věnovat čas, což je stále vnímáno jako rodičovská povinnost, tak tomu ale není. Výzkum PISA 2003 potvrdil, že „narodit se do dobré rodiny“ je předpokladem pro úspěch ve škole. Znamená to tedy, že významnou roli v úspěšnosti žáka ve škole tvoří rodinné zázemí, které dítě obklopuje. Štech zmiňuje, že nejen důležitost toho, jak je rodina schopná v oblasti vědomostí či schopností, se taky ukazuje, že komunikační dovednosti a umění vyhodnotit krizové situace s následným řešením může ovlivnit úspěšnost dítěte. K nerovnostem v nadání dítěte se přidávají ještě nerovnosti ve schopnostech jeho rodiny (Štech In Nováčková, 2006).

Štech k tomu dodává, že rodiče potřebují mít důvěru v učitele a vědět jak, aby sami mohli dětem pomoc. Není možné hodnotit, zda je to špatná či dobrá rodina, ale celý proces ovlivní možnosti a schopnosti rodiny vytvořit takové podmínky pro dítě, ve kterých se bude moci rozvíjet. Ovšem většina rodin nemá dostatečné informace o chování a výkonech dítěte, což způsobuje nejistotu v tom, jaká je jejich role ve vztahu ke škole a jak pomoci dítěti s domácí přípravou do školy (Štech In Čapek, 2013).

Rodina je považována za primární vychovatele svých dětí, kteří mají na výchovu a vývoj dítěte největší vliv. Vzhledem k tomu, že rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, mají tedy právo spolurozhodovat o jeho naplnění. V neposlední řadě jsou v celém vzdělávacím procesu rodiče a učitelé rovnocenní partneři. Toto jsou přesvědčení, ze kterých vycházejí v rámci spolupráce školy s rodinou ve vzdělávacím programu Začít spolu. Tento program nabízí řešení, která jsou přenositelná i do systému běžné základní školy. Jsou přesvědčeni, že spolupráce s rodinou je významným faktorem, který podporuje efektivitu vzdělávání dětí. Zakládají si na tom, že je potřeba nabídnout a vytvořit pro rodiče takové podmínky spolupráce, které budou vyhovovat oběma stranám a umožní udržovat pravidelný kontakt, vést partnerský vztah a nabízet rozmanité formy spolupráce. Individuální přístup se tedy neuplatňuje pouze ve vztahu k dětem, ale i k rodině (Krejčová, Kargerová, 2011).

I Čapek (2013) ve své publikaci uvádí, že pokud se rodina o školu zajímá, spolupracuje s ní a aktivně se podílí na akcích školou organizovaných, pozitivně to přispívá k úspěchu jejich dítěte ve škole. Mnohá šetření dokazují, že žáci z rodin, které pravidelně spolupracují, dosahují lepších studijních výsledků, jsou ve škole spokojenější a ke vzdělávání mají pozitivnější vztah. Spolupráce rodiny a školy naznačuje kvalitu školy. Cíl rodiny a školy by měl být stejný, a to rozvíjení dovedností dítěte, hledání svého místa a uplatnění ve

společnosti. Vzájemné porozumění a příznivé školní klima se může rozvíjet pouze na místech, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje a kde rodiče a škola nacházejí společné cíle. Mnoho pozitivních dopadů má spolupráce školy s rodinou i na žáky, u kterých se podporuje tolerance a hodnotová orientace, posiluje ochotu se aktivně zapojovat do výuky a přinášet radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání překážek (problémů osobních, rodinných i školních), je pro žáky modelem respektujícího a konstruktivního jednání mezi lidmi.

Program Začít spolu si zakládá na spolupráci mezi školou a rodinou a usiluje o tzv. participační model, ve kterém jsou rodiče chápáni jako aktivní, samostatní lidé podporující své děti v jejich vzdělávání a uznávající stále narůstající nároky škol (Kargerová a kol., 2019).

	Běžné vzdělávání	Začít spolu
Role rodiny ve školním vzdělávání dítěte	Rodiče do školního vzdělávání svých dětí nezasahují, do dění ve třídě se nezapojují.	Rodiče jsou považováni za prvotní učitele a partnery učitele. Očekává se jejich přímá účast na školním vzdělávání svého dítěte, i ve třídě.
	Ke komunikaci s rodiči dochází v případě, že se třeba informovat je o výsledcích dítěte, nebo pokud se objeví nějaký problém.	Komunikace se rodinami je průběžná, je zaměřena na stanovování vzdělávacích cílů a individuálních plánů pro každé dítě.
	Rodiče navštěvují školu ve dnech k tomu určených.	Rodiče jsou ve škole vítáni kdykoliv.
	Škola je společenstvím sama pro sebe, žije svým vlastním životem.	Škola je součástí komunity, je jí otevřená. Život mimo školní zdi je důležitým zdrojem učení, ze kterého škola vychází a čerpá.

Proměna rolí, klíčoví aktéři [dle Krejčová (2005 s. 20-22)] (Kargerová a kol. 2019)

1.3 Formy spolupráce ve vztahu škola – rodina

Je důležité mít na paměti, že rodiny se do aktivní spolupráce se školou nezapojí samy od sebe. Nastavení opravdového partnerského vztahu vyžaduje mnoho úsilí. (Krejčová 2005) Na začátek je dobré si vymezit určitá pravidla či zásady, které je dobré se snažit směrem k rodinám ve spolupráci dodržet, aby nám pomohli snáze dosáhnout cíle. Desatero pro spolupráci s rodinou je převzato z Metodického průvodce programem Začít spolu pro 1. stupeň základní školy (Krejčová, Kargerová 2011, s. 150)³. (Kargerová a kol., 2019)

Způsobů zapojení rodičů do života školy je velké množství. Charakter a aplikace spolupráce závidí na potřebách každé rodiny a osobnosti učitele, který by měl být v roli hlavního iniciátora při vytváření a udržování partnerského vztahu mezi školou a rodinou. Pro větší přehlednost můžeme vymezit tři kategorie způsobů zapojení rodičů do spolupráce se školou, které jsou dále konkrétně rozděleny na základní formy spolupráce:

- I. osobní kontakt pedagoga/školy s rodiči dětí;
- II. písemné formy spolupráce pedagoga s rodiči dětí;
- III. účast rodičů ve třídě/škole. (Krejčová 2005)

1.3.1 Osobní kontakt pedagoga/školy s rodiči dětí

První návštěva školy a orientační setkání

Tato setkání se uskutečňují ještě před nástupem dětí do školy. Jsou důležité převážně pro budoucí prvňáky a jejich rodiče, kteří s nimi vstupují do nového světa. Mohou být organizované i pro nově příchozí žáky do vyšších ročníků. Jejich cílem je hlavně seznámit rodiče s typem výuky, metodikou, programem školy a vzájemné vyjasnění si očekávání obou stran. Učitel zároveň může tyto schůzky využít pro základní sběr dat o dítěti. Pro rodiče je to převážně o utvrzení v rozhodnutí, zda dávají své dítě do správně zvolené školy (Kargerová a kol., 2019).

Čas příchodu a odchodu dítěte ze školy

I tento čas můžeme využít pro udržování partnerského vztahu a komunikace s rodiči. Je to neformální čas, kdy je možné navázat kontakt s rodiči na půdě školy, kdy učitel může být rodičům k dispozici. Tento čas je možné využít ke sdílení dosažených úspěchů dítěte, denních aktivitách nebo vzniklých problémech atp. (Krejčová, 2005).

Společná setkání/třídní schůzky

³ Příloha č. 1.

Třídní schůzky slouží ke zkvalitnění školního klimatu a utváření školního společenství, které vede ke zlepšení vztahu rodičů ke škole. Je to prostor, ve kterém má učitel možnost přetáhnout rodiče na svou stranu a prezentovat svoji práci. Je to čas pro představení novinek pro školní rok, seznámení rodičů se způsoby hodnocení, individuální práci s žáky apod. JE to místem, které je předurčené k tomu, aby docházelo k podílení se rodičů na životě třídy a školy, například formou spolurozhodování. (Čapek 2013) Společná setkání se mohou konat i za přítomnosti dětí. V takovém případě nabývají charakteru spíše slavnostního či zábavného (besídka, večírky, pikniky, výlety...) (Krejčová, 2005).

Individuální konzultace učitel-rodič-žák

Konzultace, na které jsou přítomni všechny zúčastněné strany. V rámci každé individuální konzultace má své slovo i dítě samo a je důležité, aby bylo do diskuse zapojeno. Cílem individuální konzultace konané na začátku školního roku je vzájemné seznámení, vymezení očekávání a stanovení cílů do dalšího školního roku. Konzultace konané v průběhu/na konci školního roku jsou spíše hodnotící. Mluvíme o pokroku a splněných cílech, kterých dítě dosáhlo. Příprava takové konzultace je více náročná a musí se do ní zapojit i samo dítě, které hledá důkazy své práce (např. v portfoliu) (Krejčová, Kargerová, 2011).

1.3.2 Písemné formy spolupráce pedagoga s rodiči dětí

Zpravodaj, třídní/školní noviny

Zpravodaj poskytuje rodičům informace o dění ve škole, událostech a akcích. Může obsahovat i práce dětí, jako třeba básničky či nějaké texty, rébusy k řešení, hádanky, informace o tematických projektech aj. Zároveň je možné obohacovat zpravodaj zajímavými odbornými články s tématem vzdělávání. Rubrika pro náměty a názory rodičů otevírá možnosti k posílení partnerských vztahů a spolupráci mezi rodinou a školou (Krejčová, Kargerová, 2011).

Informační nástěnka pro rodiče

Nástěnka určená rodičům může být dobrým zdrojem informací pro rodiče o aktuálním programu, chystaných akcích, poděkování nějakému konkrétnímu rodiči. Je dobré nástěnku často aktualizovat a doplňovat pracemi dětí (Krejčová, 2005).

Dopis rodičům

Dopis rodičům může mít za cíl informovat rodiče o určité oblasti, ale také podpořit porozumění filozofii školy, či našeho konkrétního jednání (proč zadáváme určité úkoly, proč s dětmi jednáme tak, jak jednáme apod.). Ne všechny školy jedou podle klasických učebnic,

proto pravidelně posílaný dopis rodičům slouží k informování o průběhu daného časového úseku, nebo třeba k vyzvání jich ku pomoci škole, třídě, dítěti samotnému (Lukavská, 2003).

Schránka pro návrhy

Schránka nabízí anonymní vyjádření názoru na dění ve škole. Takovou možnost mohou mít děti rodiče, učitelé, ale i partneři školy (Krejčová, 2005).

1.3.3 Účast rodičů ve třídě/škole

Pokud rodičům nabídneme účast ve výuce, ať už krátkodobou nebo dlouhodobou, pomůžeme jim tak poznat děti z jiného úhlu, v dětském kolektivu. Pro děti to znamená více času se svými rodiči, což je cenné pro obě strany. U rodičů to může podpořit jistou seberealizaci, uplatnění, pocit potřebnosti (Čapek, 2013).

Rodič jako pozorovatel/návštěvník

Rodič má prostor pro trávení delšího úseku ve třídě při výuce. Většina rodičů nemá zkušenosti nebo odvalu se zapojit do spolupráce ve třídě aktivněji, proto volí pro začátek tento způsob, při kterém se jim otevírá možnost poznat způsob práce učitele, pozorovat reakce dětí a seznámit se s chodem školy (Krejčová, 2005).

Rodič jako asistent

Přítomnost rodičů ve třídě je možná i v roli asistentů. Docházejí do třídy pravidelně a podílejí se s učitelem na přípravě výuky a její realizaci. Taková pomoc je vhodná zejména v době, kdy je potřeba se individuálně věnovat více dětem najednou (Krejčová, Kargerová, 2011).

Rodič jako odborník

Rodiče přicházejí do hodin jako ti, co něco umí. Nemusí to být vždy jenom profese, ale třeba i životní role (babička, maminka, tatínek, strýc). (Lukavská 2003) Rodiče jako odborníci mohou být v roli asistenta při učebních aktivitách, které se přímo vztahují k jejich profesi či zájmu, mohou zajišťovat exkurze na vlastní pracoviště, aj. (Krejčová, 2005).

Rodič jako člen rady školy

Rodiče se na některých školách mohou stát členy rady, která kontroluje hospodaření školy a investice, řeší vztahy mezi školou, komunitou a jejími členy. Zpravidla však nezasahují do pedagogického procesu ve škole (Rabušicová, 2004).

2 Motivace

Motivace je důvod, proč něco děláme či neděláme. Každý motiv nás pohne k nějaké činnosti. (Nováčková, 2020) Z hlediska psychologického můžeme motivaci popsat jako soubor hybných momentů v osobnosti a v činnosti, tedy to, co člověka podněcuje, aby něco dělal, nebo mu v tom zabraňuje (Čáp, 2001).

Motivace není získaná, ale naučená, na čemž se podílí nápodoba vzorů, přímé pokyny důležitých osob a jasné vyjadřování pokynů a požadavků. Je výsledkem vzájemného působení žákovy osobnosti, učitele, spolužáků, učiva aj. (Kalhous, 2009). Dle Nováčkové (2020) kvalitu našeho jednání ovlivňuje nejvíce to, zda něco děláme z vnitřní či z vnější motivace. Není to však pouze o průběhu a kvalitě aktuální činnosti, ale motivace ovlivňuje naše dlouhodobé konání. Naše zvolené životní cíle závisí na tom, zda jsme v dětství měli možnost užívat vnitřní motivaci, nebo jsme museli pracovat spíše na základě vnější motivace.

Pokud se žák dané téma učí z vlastní vůle, bez potřeby slibu vnější odměny či vyhnutí se trestu, mluvíme o *vnitřní motivaci* (Kalhous, 2009). Pocit úspěchu je to, co každého žáka jasně motivuje k práci. České školy jsou v současné době zaměřeny převážně na individuální výkon v intelektuálních předmětech. Díky tomu zažije úspěch jen velmi malé procento žáků. Žáci, kteří vynikají například v komunikačních či organizačních schopnostech mají možnost zažít úspěch velmi výjimečně (Feřtek, 2015). Dalším motivačním faktorem bychom mohli uvést ten, ve kterém žáci vnímají, že se jim naučená látka jednou v životě bude hodit. Je potřebné, abychom se snažili u svých žáků vytvářet souvislosti s jejich zájmy (Peety, 2013). Nejsilnější motivací u většiny žáků může být pocit smyslu a vnitřního uspokojení z toho, co dělám. Pro velkou část učitelů je vysvětlování smyslu toho, co ve škole dělají, velkou novinkou a cítí se nedůstojně, že jsou do něčeho takového vůbec nuceni (Feřtek, 2015). Peety k tomuto motivačnímu faktoru dodává, že je potřeba žákům připomínat krátkodobý i dlouhodobý smysl dané látky. Každý učitel by měl umět „prodat“ to, co učí (Peety, 2013).

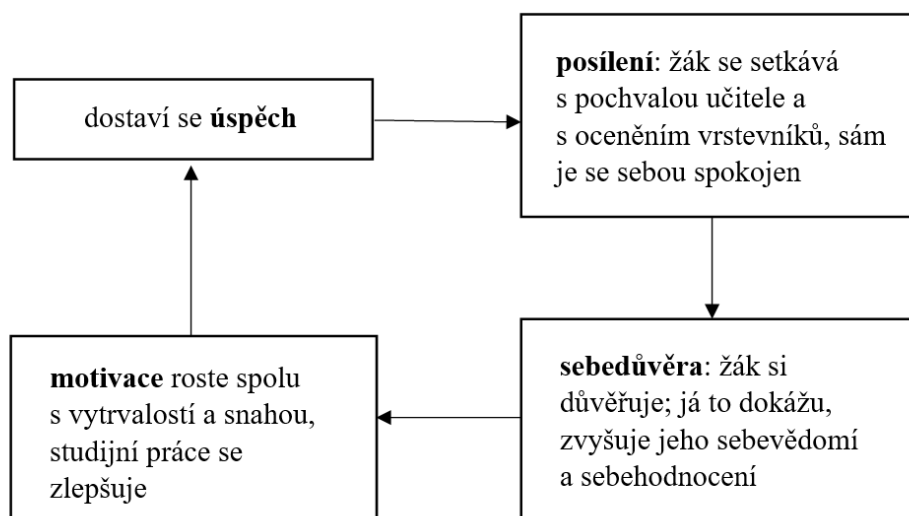
Naopak konání z *vnější motivace* bychom mohli charakterizovat jako činnosti, které bychom sami od sebe nevykonávali, nevidíme v nich žádný smysl a děláme je spíše pro to, abychom se vyhnutí určitým nepříjemnostem (výčitky, trest, kázání aj.). Vnější motivace je založena převážně na trestech a odměnách, které fungují jen dočasně, ale jejich užití je velmi snadné. Zároveň se jejich užití musí stupňovat, aby stále udržely moc někoho k něčemu přimět. Pokud něco děláme z vnější motivace, většinou nejde o samotnou činnost. Ta se stává pouze prostředkem vyhnutí se problému (Nováčková, 2020). Peety uvádí motivační faktory, které se řadí mezi ty s vnější motivací. *Když se budu dobře učit, bude to příznivě přijato*

učitelem, spolužáky i rodiči – snaha kvůli někomu jinému. S tímto faktorem je úzce spojena soutěživost, při které žáci chtějí být uznáváni okolím či být v porovnání s nimi úspěšní. Jiní žáci rádi upozorňují na chyby a zesměšňují své spolužáky. Se soutěživostí je potřebné nakládat velmi opatrně a takovéto projevy chování netolerovat. Učitel by v žádném případě neměl zesměšňovat výkon žáka, ale měl by v něm vytvářet optimistický postoj k učení – přístup já to dokážu. Druhým uvedeným faktorem je – *Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné a bezprostřední důsledky – bič* (Peety, 2013).

2.1 Důvody k podpoře vnitřní motivace

Vnitřním hnacím motorem učení je pochopení smyslu, které způsobuje vyplavení endorfinu, které způsobují příjemný pocit. Toto nás motivuje k tomu, abychom v práci pokračovali nebo se k ní vraceli. Z krátkodobé paměti do dlouhodobé se přenáší především to, co pro nás má smysl. Vyjma věcí, které jsme tam dostali drilem, jako třeba násobilku, básničky atd. (Nováčková, 2006).

Podle Peeta jsou hnací silou učení také dobré výsledky, které přinášejí úspěch a sebevědomí. Dají se vyjádřit následujícím schématem⁴:



Tento mechanismus pohání veškeré naše učení. Naším cílem je tento proces uvést do chodu, aby se žák něco naučil. Efekt úspěchu a uznání je silnější, než učitelé předpokládají. Ve chvíli, kdy si žák všimne při učení úspěchu, získává důvěru ve své schopnosti se něčemu v hodinách naučit. Díky této sebedůvěře se aktivují lidské schopnosti, které umožňují se prosadit. „*Ať už věříte, že něco dokážete, nebo jste přesvědčeni, že něco nedokážete – pokaždé máte pravdu!*“ (Peete 2013, str. 56)

⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. (str. 56)

Nováčková (2020) uvádí, že zachování si orientace na autonomii a vnitřní motivaci ovlivňuje sebeúctu, kvalitu lidských vztahů a lepší duševní i tělesnou pohodu, narozdíl od lidí, kteří si navykli být motivováni zvnějšku. S tímto rozdělením souvisí i rozdíl v dlouhodobých životních cílech. Lidé, u kterých jsou uspokojovány potřeby autonomie, kompetentnosti a vztahů, jsou více zaměřeni na osobní rozvoj, přínos komunitě a navozování vztahů. Dlouhodobá frustrace těchto potřeb u lidí způsobuje spíše hromadění majetku, snahu o získání slávy či pohlížení na svůj atraktivní vzhled. Výzkumy potvrzují, že i přes dosažení vnějších potřeb nemají vyšší pocit životní spokojenost než lidé s vnitřními aspiracemi.

2.2 Jak rozvíjet vnitřní motivaci u dětí.

Vnitřní motivace je něco, co nemůže přicházet zvenčí, ale pro její udržení potřebujeme okolí, které nám vytváří vhodné podmínky, abychom mohli v souladu s ní konat. Podmínky bychom mohli pojmenovat jako tři S a jedno Z (Nováčková, 2020).

1. Smysluplnost

Pro žáky se stal okolní svět řádově zajímavější než škola, protože věci, které se učí mimo školu, jim dávají smysl. V škole ale ve většině případech stále platí, že žáci dělají většinu věcí jenom z toho důvodu, aby uspokojili paní učitelku, popřípadě rodiče, ty ale obvykle ve chvíli, kdy je výkon žáků ohodnocen známkou. Mnoho věcí učitelé po žácích vyžadují, aniž by se snažili vysvětlit jejich smysl a praktické využití (Fětek, 2015). Nováčková k tomu dodává, že ztrátu smysluplnosti výuky v tradičních školách způsobuje často i to, že nové informace jsou žákům předkládány izolovaně bez souvislosti s běžným životem. K tomu se přidává i nepřiměřenost s ohledem na věk žáků a jejich individuální schopnosti (Nováčková, 2006). Pokud v nějaké činnosti sami nevidíme smysl nebo ho nedokážeme dětem zprostředkovat, neměli bychom ji po dětech vyžadovat.“ (Nováčková 2020, str. 231).

2. Spolurozhodování

Vnitřní motivace velmi ovlivňuje prostor pro řízení a výběr toho, co, kdy a kde bude žák dělat. Základní podmínkou pro žákovu přípravu na celoživotní vzdělávání je přechod od vnějšího řízení k přebírání odpovědnosti za svůj výkon. Sebeřízené učení zahrnuje proč se učíme (cíle), jak se učíme (metody), co se učíme (vědomosti, dovednosti, postoje) a kde a s kým se učíme (fyzické a sociální potřeby). Výzkumy potvrzují, že pokud mají možnost si žáci v těchto oblastech volit, zvyšuje se jejich motivace i výkon. Součástí je žákova schopnost plánování, řízení a hodnocení vlastní práce i práce spolužáků a také umění vyhledat pomoc

v případě nejasností (Kalhous, 2009). Nováčková k tomu dodává, že ne vždy je možné o celé situaci rozhodnout samostatně, poté autonomie člověka žádá o to, aby byl do celého procesu spolurozhodování přizván. U těch, kdo mají na situaci větší vliv se v takovém případě vyžaduje dát druhým prostor na výběr a vyzývat k podávání návrhů (Nováčková, 2020).

3. Spolupráce

Lidé jsou přirozeně zvědaví tvorové. Je nám vrozena potřeba hledání smyslu světa. Naše každodenní učení je sociální a pochází z potřeby řešit problémy. Ty mohou vznikat na základě chování jiných lidí, nebo my chceme pouze napodobovat dovednosti, které vidíme u jiných. Na proces učení nemůžeme nahlížet jako na předávání vědomostí a dovedností, ale spíše jako na rozšiřování, měnění a propracovávání již existujících poznávacích schémat, se kterými žáci do školy přicházejí. Učitelé nemohou žákům prostě předávat informace a očekávat, že tak budou naučeni. Pro pochopení jim musí být dána možnost začlenit se do procesu poznávání – prostřednictvím řešení problémů, zkoumání, pozorování a praxe, v komunikaci se svými spolužáky, s řízením a pomocí učitele. Učitel, který rozumí podmínkám úspěšného učení a zároveň je umí vytvářet, je schopen pozdvihnout úroveň učení ve třídě (Kasíková, 2016).

4. Zpětná vazba

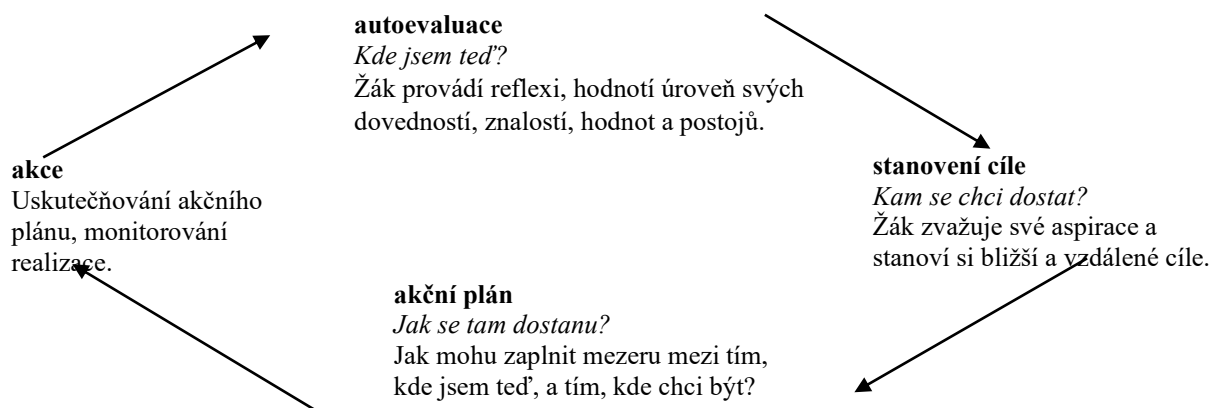
Zpětná vazba se zaměřuje na průběh činnosti a její výsledek, nehodnotí kvality toho, kdo ji provádí. Pro práci a učení je nutná, dává nám směr další činnosti. Znamka pro kvalitu učení nutná není, posuzuje výkon dítěte pozdě, až po proběhlém učení. Zpětná vazba žáka nezahanbuje, netrestá ani neodměňuje, kdežto známka tento účel plní. Srovnávání dětí je forma sociálního nátlaku, který přichází na řadu ve chvíli, kdy nejsou vytvořeny podmínky pro vnitřní motivaci. Znamkování bere učení jeho vlastní smysl, tj. vědomé a z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení se tak stává prostředkem pro sběr dobrých známek případně vyhnutí se těm špatným (Nováčková, 2006).

3 Plánování

Myšlení napřed je důležitým prvkem učení, které si ale žáci často neuvědomují a nejsou soustavně učeni, jak plánovat. Postrádají možnosti k tomu, aby si osvojili postupy plánování a řešení problémů, které se uplatňují ve světě uvnitř školy, ale i v tom reálném mimo školu. Plán je něco, co nás vede k úspěšnému splnění úkolu. Je stanoven určitými kroky či jejich sledy, ale jejich počet není pevně stanoven. Zjednodušeně lze říct, že máme předem promyšleno, co uděláme. Ve chvíli, kdy učíme žáky, jak plánovat, učíme je rozvážně postupovat v tom, co dělají, aby dosáhli úspěchu v učení a byli na něj dostatečně připraveni (Fisher, 2011).

Do samotného plánování výuky bychom měli v určité míře zapojit i žáky. Díky možnosti plánování obsahu, metod a cílů výuky v žácích podněcujeme nejen motivaci k učení, ale i odpovědnost a svobodnou volbu. Volbou mají možnost se věnovat tématům, která je zajímají a obklopují, tím pádem se stávají návazná pro využití v realitě (Stará, 2009).

Petty v publikaci *Moderní vyučování* uvádí proces sebeřízeného učení, který přenáší kontrolu a odpovědnost na žáka. Tento styl učení u žáků silně podporuje motivaci k aktivnímu učení, rozvíjí jeho autonomii a vybavuje ho odpovědností. Aby bylo sebeřízené učení opravdu účinné, je potřeba postupovat podle následujícího cyklu⁵:



S výše uvedeným cyklem od Pettyho souvisí pojem metakognitivní učení, který Fisher uvádí ve své publikaci. Žáci, kteří mají rozvinuté metakognitivní řízení, jsou schopni věci předem promýšlet a dohlédnou následky, ovládají své myšlení a jsou si vědomi strategií, které jim v něm pomohou. Fisher uvádí tři hlavní prvky metakognice⁶:

⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. (str. 359)

⁶ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7. (str. 48)

- plánování: *plánovat cíle (a dílčí cíle), činnosti a jejich sledy; počítat s překážkami a možnými problémy; znát postup a předvídat výsledky;*
- sledování průběhu (monitorování): *mít na mysli cíle a již dosažené místo ve sledu činností, možné překážky a chyby; vědět co dělat, když se věci nedaří nebo plány selhávají; vědět, kdy je dosaženo cíle;*
- hodnocení: *hodnotit úspěšnost strategií a pokrok při dosahování cílů; průběžně hodnotit chyby a omyly; hodnotit celý proces.*

3.1 Cíle

Nejprve je nutné si ujasnit, co to je vzdělávací cíl. Můžeme ho popsat jako slovní popis toho, co se žáci mají naučit, kdy jeho výsledkem jsou určité dovednosti, znalosti, vědomosti a postoje. Každá učební činnost žáka nese svůj cíl a jejich stanovená obecnost se odvíjí od trvání určité činnosti. Čím obecněji nastavený cíl je, tím hůře se ověřuje jeho dosažení. Z toho vyplývá, že by každý cíl měl být formulován tak, aby bylo možné zjistit míru jeho dosažení. Naším cílem je, aby žáci přijali své cíle za své a tím podpořili proces vzdělávání. Proto je vhodné žáky do formulace cílů zapojit. Jeden z příkladů je uvedení tématu hodiny a přenechání stanovení cíle na žácích (Starý, Laufková a kol., 2016).

Škoda (2011) uvádí v souvislosti s autoregulovaným učením⁷ nutnost žáky vést k tomu, aby své učební cíle dokázali správně formulovat a nastavit. Souvisí to se znalostí vlastních možností a dovedností, aby cíl nebyl nad žákovi síly, nebo naopak příliš jednoduchý, který by ho dále nerozvíjel.

Další možnost stanovování cílů žáky přináší Stará ve formě týdenního plánu a individualizovaných cílů. I když je formulace týdenního plánu většinou v režii učitele, je možné do jeho sestavení přizvat i žáky. Pokud předáme tvorbu týdenního plánu do rukou žáků, učitel se stává pouze koordinátorem a konzultantem. Žáky možnost výběru motivuje a mají možnost se rozvíjet určitým směrem vyhovujícím danému jednotlivci a tempem, které je mu přizpůsobeno. Individualizované cíle jsou formou osobních cílů. Žáci se s nimi učí pracovat, formulovat je, plánovat, reflektovat a hodnotit, přebírat odpovědnost za své učení a vzdělávání atd. (Stará, 2009).

V rámci vzdělávacího programu Začít spolu přináší Krejčová konkrétnější formu pohledu na individualizované cíle. Jedním z nich je individuální vzdělávací plán, který

⁷ „Autoregulované učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní.“ ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8. (str. 82)

v tomto případě neslouží pouze pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale je pojat v širším měřítku. K jeho sestavení využíváme záznamy z vlastního pozorování a nasbíraných podkladů například v žákovském portfoliu. Ve spolupráci s rodiči a žáky pak formulujeme cíle. Při sestavování postupujeme od shromáždění co nejvíce informací o žákovi, přes formulování cílů, způsobů jejich naplnění a doby, v němž chceme cíle naplnit, až k samotné realizaci a vyhodnocování plánu. Druhá forma individualizovaného plánu je smlouva o dosažení cíle. Ta se uzavírá mezi učitelem, žákem a rodičem. Žák si stanovuje konkrétní cíl, kterého chce dosáhnout. Může se vztahovat k řešení problému, úloh vztahujících se k učivu, nebo volitelného tématu, které specifikuje žák na základě svých zájmů. Na konci jsou součástí tohoto způsobu i přílohy dokumentující naplnění cíle (výsledný produkt, sebereflexe, hodnocení rodičů, hodnocení učitele) (Krejčová, Kargerová, 2011).

3.2 Kritéria hodnocení

Pokud je našim cílem, aby žáci dosáhli porozumění učivu a autonomnímu hodnocení své činnosti s oporou o formativní hodnocení, je nedostačující jim nabízet pouze sumativní hodnocení. Formativní hodnocení se zaměřuje na žákovo porozumění, je tedy analytické a cílí na dílčí stránky hodnoceného jevu. Hodnotící kritéria využíváme pro vyčleňování a posuzování jednotlivých dílčích kroků, kdy jejich posuzování vede ke zlepšení nebo zhoršení hodnoceného výkonu. V rámci kritéria se oddělují složky hodnocení, které rozlišují stupeň hodnoty – kvantitativní (škálové) a složky rozlišující předmět hodnocení – kvalitativní (Jedlička, 2018). Starý uvádí definici kritéria jako určitého měřítka, které poměřuje kvalitu různých produktů (Starý, Laufková, 2016). Kriteriaální hodnocení rozdělí celek na části, kdy se každá hodnotí samostatně. Toto hodnocení napomáhá nestrannosti hodnocení a podání jasné zpětné vazby žákovi. Nesplnění kritéria neznamená snížení výsledné známky, ale učitelé díky nim mohou stanovit podmínky pro přijetí úkolu (Čapek, 2015).

Hodnotící kritéria vycházejí ze vzdělávacích cílů (Starý, Laufková, 2016). Aktuální situace ve školách si žádají více diferenciované výuky. Důležité ale je, jakým stylem je pojata. Učitel si je vědom, že rozmanitost schopností žáků ve třídě je znatelná a zapříčiňuje to rozdílné získané dovednosti a znalosti v rámci jednotlivých učebních celků. Neznamená to ale, že by pro každého žáka měl být stanoven jiný výukový cíl. Wiliam je přesvědčený o tom, že by měli být stanoveny přiměřeně stejné cíle pro všechny žáky ve skupině, ale k diferenciaci by mělo docházet spíše v oblasti kritérií. Cíl učení by měl být pro všechny stejný, ale možný způsob diferenciaci v oblasti kritérií nastane například ve způsobu realizace dané činnosti učitelem. Někteří žáci potřebují jeho pomoc, jiní zvládnou pracovat samostatně, ale trvá jim

to déle, někteří za stejný čas objeví více řešení. Jednou z forem využití kritérií úspěchu ve výuce je prostý seznam vlastností, které má výsledná práce obsahovat, aby mohla být považována za dobrou. Seznam s žáky projdeme před samotnou prací a samostatně si po dokončení podle seznamu práci zkontrolují, než ji odevzdají učitel. Kritéria v podobě seznamu mohou sloužit i k vlastnímu hodnocení, ve kterém je možné užít například symbolů smutného/usměvavého obličeje. Kontrola práce podle předem určených kritérií převádí část odpovědnosti na žáky, jejich úkolem je zhodnotit, zda jsou dosaženy všechny kritéria hodnocení na maximum a výsledný úkol nepostrádá důležité prvky (Wiliam, Leahyová, 2016).

Další možnost využití kritérií je ve spojení s indikátory jako sad kritérií, které jsou v zahraničí známé jako tzv. rubrics. Indikátor složí k posouzení míry naplnění daného kritéria. Ve spojení s kritérii slouží žákovi jako vodítka při práci a snazšímu pochopení, co se od něho očekává. Zároveň má možnost průběžného sledování, kde se právě nachází a zda je jeho práce ve všech ohledech dostatečná či nikoli. Při práci s kritérii je nutnost porozumění ze strany žáků, proto je učitel nucen rozepsat stanovená kritéria do indikátorů, díky kterým bude žák přesně vědět co se bude hodnotit a co udělat pro to, aby je splnil. Učitel sadu tvoří buď sám, nebo je možné vyvození ve spolupráci s žáky. U strašících a zkušených žáků, kteří s kritérii pracovali, je možné celé vyvození kritérií ponechat na nich. Učitel poté stanovuje indikátory, na základě kterých ohodnotí míru splnění daného kritéria ze strany žáka (Chvál, 2015). Sada kritérií se považuje za nejobjektivnější formu, protože je jeho součástí i popis daného kritéria, který odkazuje na míru zvládnutí daného kritéria (Laufková, 2021).

Ukázka sady kritérií⁸:

Kritéria pro plakát k literárním kroužkům

		indikátor pro kvalitu 1	indikátor pro kvalitu 2	indikátor pro kvalitu 3
kritérium 1	obsažené informace	plakát obsahuje všechny podstatné informace	plakát obsahuje podstatné informace, ale příliš mnoho vedlejších detailů	plakátu chybí důležité informace, přináší především nedůležité detaily
kritérium 2	interpretace	plakát srozumitelně interpretuje dílo; interpretace vychází z textu a poznatků o něm; vyrovnává se s možnými jinými interpretacemi a opírá se o vlastní argumenty	plakát srozumitelně interpretuje dílo; interpretace vychází z textu a poznatků o něm	interpretace je nepodložená, jednostranná, chaotická
kritérium 3	přehlednost	na plakátě snadno najdeme všechny důležité informace	některé informace hledáme na plakátě těžko	důležité informace se na plakátě ztrácejí
kritérium 4	sladění slov a grafiky	verbální a obrazová podoba plakátu se doplňuje, podporuje, plakát působí vyváženě	slova a obrazy se zbytečně zdvojují nebo jsou v protikladu	převažuje jedna ze složek – buď grafická, nebo slovní, anebo celkově plakát vyvolává dojem chaosu
kritérium 5	spolupráce skupiny	plakát zřetelně prezentuje podíl každého z členů kroužků; vklady členů kroužku se zjevně doplňují, propojují	plakát zřetelně prezentuje podíl každého z členů kroužků	některé role nejsou plakátem prezentovány, úplně chybějí

Analytické sadě kritérií se blíží vývojové kontinuum neboli mapa učební pokroku (dále jen MUP). MUP popisuje přirozenou a běžnou cestu rozvíjení dovedností a znalostí, po níž žák běžně kráčí, tedy to, co se učíme dříve než něco jiného. Nepopisuje nám, kterých složek učení by mělo být v daném věku/ročníku dosaženo, ale zaměřuje se na cestu učení bez návaznosti na věk. MUP popisují očekávatelnou posloupnost dovedností a znalostí s porozuměním v dané oblasti učení. Učitelům pomáhají při plánování výuky komplexních cílů a vyhodnocování úrovně znalostí a dovedností ve sledované oblasti učení. Pro žáky přináší možnost rozvíjet se individuálním tempem. MUP je významnou a důležitou pomůckou v procesu vzdělávání. Jeho úskalí nastává při určování aktuální pozice žáka na MUP.

⁸ Kritéria pro tvorbu plakátu k literárním kroužkům. Zdroj kritérií: Kritické listy. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL31_web.pdf

Vzhledem ke komplexnosti a návaznosti jednotlivých kroků není možné využít běžné zjišťovací prostředky toho, co se žák doma naučil. Zjišťování se přesouvá do vyučování a je nutný sběr údajů o žakově výkonu a následné vyhodnocení. Sběr dat je možné provádět pomocí žakovského portfolia, ve kterém mám důkazy o učení a pokroku, dále jsou to záznamy citátů a činností žáků, v neposlední řadě může učitel zadávat cílené úlohy, ve kterých zjišťuje, jak žák uvažuje a jak myslí (Košťálová, 2010).

4 Portfolia

Jedlička (2018) charakterizuje portfolio jako soubor prací žáka, které nasbíral za určité vymezené období výuky a jejich hlavním úkolem je poskytnout souhrnný pohled jeho zkušeností, kreativity a pracovních výsledků. Hlavním cílem sbírání materiálů do portfolio je snazší hodnocení pokroku žáka, jeho sebe prezentaci a oceňování vynaloženého úsilí žáka ze strany učitele. Kolář (2009) dodává, že portfolio se stává významným prvkem autonomního hodnocení žáků. Umožňuje žákům přemýšlet nad odvedenou prací, také rozhodovat se o kvalitě a na základě určitých kritérií vybírat práce, na které je žák pyšný a dokládají jeho posun v učení a naplnění nároku ze strany školy.

Z důvodu rozdílného sbírání materiálů, cílů portfolio a samotné práce s portfolioem odlišujeme různé typy portfolio. Následné rozdělení je dle Čapka:

- Hodnotící portfolio – toto portfolio je primárně určeno učiteli, kterému napomáhá v rámci souhrnného hodnocení. Není určeno pro veřejnou prezentaci a nad jeho kompletem debatuje učitel, žák i rodič.
- Předmětové portfolio – toto portfolio shromažďuje různé produkty v daném předmětu. Nejčastěji se objevuje v rámci předmětu výtvarná výchova.
- Sběrné portfolio – neboli také pracovní. Zakládají se do něho žákovy produkty bez většího třídění. Charakteristické je pro něho velký obsah materiálů, který může být o to cennější pro diagnostiku.
- Výběrové portfolio – neboli reprezentační či výstavní. Toto portfolio je výběrem nejúspěšnějších produktů žáka. Slouží pro předkládání rodičům na konzultacích, prezentování ve třídě, či pro nahlížení veřejnosti (Čapek, 2015).

Abychom mohli podávat efektivní zpětnou vazbu žákovi a společně s ním sledovat jeho pokrok v učení, je zapotřebí mít dostatečné množství nasbíraného materiálu. K tomuto účelu je nejvhodnější pracovní portfolio. Žák díky tomuto portfolio průběžně reflektuje svou práci, sleduje, jak se rozvíjí jeho myšlení, vědomosti a dovednosti. I když je jeho vlastníkem žák, učitel toto portfolio zařazuje jako součást vzdělávacího procesu a umožňuje mu žáka sledovat, hodnotit a směřovat správným směrem. Aby se mohlo stát podporujícím nástrojem zpětné vazby, je nutná spolupráce učitele a žáka, který podporuje žáka v učení se práce s portfolioem. Je nutné najít vhodnou rovnováhu mezi svobodou žáka ve vedení portfolio a jistoty učitele, že bude obsahovat dostatek materiálu, který bude monitorovat žákův posun (Košťálová, Straková, 2008). Starý (2016) potvrzuje, že mnohem důležitější než

nashromážděné materiály, je samotná práce s portfoliem a činnosti je doprovázející. Dodává, že součástí portfolia by měla být pravidla pro výběr prací k zařazení, kritéria hodnocení a reflexe provedené práce. Aby bylo možné sledovat žákův posun je nutné mít produkty žákovy činnosti seřazeny chronologicky a u každého mít uvedený datum vzniku.

Jednou z nejdůležitějších aktivit při práci s portfoliem je rozhovor žáka a učitele o jeho obsahu. U žáka by měl rozhovor vyvolávat sebehodnocení, úvahy o vlastní práci, potřebu hledat nové možnosti rozvoje a porozumění svým silným i slabým stránkám. Rozhovor nad portfoliem může být i mezi žákem a rodičem, nebo mezi žáky navzájem (Čechová, 2009).

Další možnosti doprovodné práce s portfoliem uvádí Košťálová a Straková. Jedním z nich je kontrola nad obsahem portfolia. Směřuje to k tomu, aby bylo umožněno učiteli a žákovi hodnotit pokrok, je to podmíněno výběrem vhodných produktů, které budou dokazovat výsledky v dané oblasti. Hlavním úkolem učitele je pomoci žákům vytvořit také portfolio, které bude na svých produktech dokazovat stanovené vzdělávací cíle a jejich míru naplnění žákem. Jednou z dalších možností je představení portfolia, které reflexi zformalizuje. Představení portfolia může mít mnoho forem – dopis, veřejné, předem připravené představení pro třídu/učitele/rodiče. Součástí portfolia a práce s ním by mělo být i sebehodnocení žáků, které umožňuje hodnotit svoji práci nebo postup při řešení jednotlivých úkolů. Forma sebehodnocení může být formulář, dotazník, nedokončené věty aj. (Košťálová, Straková, 2008).

5 Sebehodnocení

Hodnocení v prostředí třídy by neměli mít v rukou pouze učitelé, ale podílet by se na něm měli i samotní žáci, rodiče nebo asistenti. Sebehodnocení napomáhá dítěti uvědomovat si své silné a slabé stránky, vyhodnocovat kvalitu dosaženého cíle a plánovat následující možné cesty k jeho zlepšení. Zároveň žáka směřuje k osamostatnění se a nezávislosti na učiteli. Ve chvíli, kdy má žák čas se zamyslet nad svým pokrokem a tím, co se naučil, často si uvědomí, že dosáhl něčeho, co dříve nevěděl nebo neuměl (Krejčová, Kargerová, 2011).

Se schopností a kvalitou sebehodnocení úzce souvisí i sebeúcta žáka. Sebeúctou si vnitřně uvědomujeme svou hodnotu, že máme své místo a cenu, kterou si uvědomují i ostatní. Sebeúcta se neváže na rodinu, k míře vzdělání, povolání či k sociální vrstvě, nýbrž si ji jedinec utváří na základě vztahů s lidmi, kteří v jeho životě mají významnou úlohu. Ve škole se děti hodnotí jako žáci na základě hodnocení učitele. Učitel by neměl upřednostňovat výkon před budováním sebevědomí a sebeúctou. Tyto dvě složky spolu souvisí a jsou schopny pomoci žákovi k úspěchu a vybudovat kvalitní základy pro celoživotní učení (Fisher, 2011).

Sebehodnocení by učitel měl používat, ale zároveň by ho měl brát s rezervou. S jeho používáním na základních školách souvisí několik problémů. Výsledkem je zkreslené sebehodnocení žáků, které nemusí odrážet pravdu. Jedním z problémů je, že si žáci často ani neuvědomují, že něco neví. Dalším je možný společenský tlak, který může u žáků ovlivňovat jejich sebevědomí. Někdy mají strach přiznat nízkou úroveň porozumění, protože by to mohlo ovlivnit nahlížení ostatních, to platí i pro možnou vysokou míru soutěživosti, která ve třídě může panovat. Sebehodnocení by se mělo soustředit na zlepšování, ne na standardy. Učitel by měl žáka v rámci sebehodnocení vést k hledání možností pro zlepšení. Pokud žák používá při hodnocení tabulku, zaměřit bychom měli pozornost na to, co příště udělat jinak, aby naše práce byla kvalitnější. „Vědění, jak moc je vaše práce dobrá, ztrácí jakýkoliv smysl, jestliže nemáte tušení, jak ji zlepšit.“ (Wiliam, Leahyová, 2016, str. 169)

5.1 Techniky sebehodnocení

Aby bylo docíleno smysluplnosti a efektivnosti sebehodnocení, není možné, aby bylo pouze nahodilou činností ve zbývajícím čase a nezaměřovalo se pouze na afektivní činnost (co se mi líbilo). Celý proces by měl být plánovaný a měl by se stát běžnou součástí vzdělávání. Vzhledem k tomu, jaký vliv má sebehodnocení na utváření osobnosti žáka a podpoře vlastního učebního procesu, měl by učitel i žák nabýt dojmu, že čas věnovaný sebehodnocení není zbytečný (Starý, Laufková, 2016).

Metod a způsobů sebehodnocení je velké množství. Sitná (2009) uvádí dvě možné techniky, které je možné různými způsoby obměňovat. Jednou možností je opakované zvažování, které se týká sledování a uvědomování si pokroku. Na začátku hodiny učitel vyzve žáky, aby zaznamenali názory, znalosti a porozumění k danému tématu. Na konci výuky se k tomuto seznamu učitel s žáky vrátí a požádá je, zda mohou porovnat svůj aktuální stav s tím předešlým. Změnu mohou zaznamenat, popřípadě ústně odprezentovat. Druhým uvedeným způsobem jsou záznamové archy, na kterém jsou již předem uvedené otázky, týkající se daných oblastí, ve kterých má žák provést sebehodnocení. Učitel listy rozdává buď na začátku výuky, kdy žák již dopředu bude informován o tom, co bude hodnotit, nebo na konci hodiny, kdy je oblast hodnocení pro žáky skryta. Tento způsob hodnocení je možné měnit dle formy odevzdávání (ústní forma či písemná), ale také podle druhů otázek – otevřené, zavřené, škála, tabulka, obrázek aj.

Jednoduché a rychlé techniky sebehodnocení uvádí Stará, Laufková a kol. (2016). Mezi ně řadí například pohyby, kterými lze vyjádřit místo na určité škále. Používá se zvednutí ruky, poloha zvednutého palce, popřípadě i celé tělo (sednout, stoupnout aj.). Pomocí grafických symbolů lze také jednoduše hodnotit svou práci či aktivitu. Mohou být umístěné kdekoli v třídě, nebo je může mít každá žák u sebe. Jedna věta na závěr hodiny/aktivity může odpovídat na otázku, zda si myslí, že se při hodině něco naučili. Z žáků se rázem stávají posuzovatelé vlastního učení a buduje se u nich sebevědomí.

Techniku pomocí grafických symbolů by bylo možné rozvinout o barevné kelímky či semafor, který uvádí ve své publikaci Wiliam (2016). Barvy mohou používat na zhodnocení porozumění či v průběhu práce na přivolání pomoci. Je důležité ale stanovit přesná kritéria, co která barva znamená, aby ho žáci využili opravdu ve chvíli, kdy potřebují nebo jsou si jistí. Místo otázky na konec hodiny by bylo možné použít techniku plus – minus – zajímavé. Na konci určité práce žáci uvedou jedno plus – věc, která byla na daném úkolu snadná, jedno minus – něco, co jim přišlo obtížné a jednu věc, která pro ně byla zajímavá. Způsobů sběru dat je velké množství a je pouze na učiteli, který zvolí (např. lepící lístečky, společná čtvrtka, sdělení v kruhu aj.).

6 Formativní hodnocení/přístup

Základem učitelova hodnocení by primárně neměla být kontrola a srovnávání žáků mezi sebou, ale měl by se zaměřit hlavně na sběr informací o žákově učení, jeho postupech, pochopení a propojení si informací, schopnost práce s informací. Zároveň tyto poznatky nesbírám s tím cílem, aby se mu snadněji přemýšlelo, jakou dá žákovi známku, ale proto, že chce žáka dovést k hlubšímu poznání a pomoci mu řídit jeho učení. Z hodnocení založeném na klasifikaci nepoznáme, co dovedlo žáka ke splnění úkolu v také míře, ve které ho splnil. Abychom podporovali vnitřní motivaci a porozumění, které jsou jedinými garanty trvalého učení a využili hodnocení ke zlepšení výsledku, je potřeba na něho nahlížet jako na zpětnou vazbu v podobě neustálého, průběžného regulování žákovy poznání učitelem a jako součást učení, tedy jako hodnocení PRO učení (tzv. formativní hodnocení). (Chvál, 2015) Hodnocení zaměřené nejen na výsledky a výstupy, ale i na průběh – tzv. průběžné rozvíjející hodnocení, přidává do jádra hodnocení i cestu, kterou žák musel projít, aby k dané informaci došel a osvojil si ji. Také je důležité doplnit, že výsadní právo na hodnocení nemá učitel, ale je výsledkem participace mezi učitelem, žáky a jejich rodiči (Krejčová, Kargerová, 2011). Laufková (2017a) uvádí definici formativního hodnocení jako hodnocení, které slouží jak učitel, tak i žákům, pro něž je jeho hlavním cílem poskytnout jim pomoc v učení, informace o schopnosti využití znalostí a dovedností, které se naučili, o jejich způsobech učení a jeho efektivnosti, o zlepšení, slabých místech a postupu jejich nápravy.

Základem pro dnešní chápání formativního hodnocení by zde bylo možné uvést teorii B.S.Blooma *mastery learning*⁹. Vychází z Vygotského zóny nejbližšího vývoje a podle jeho názoru je možné naučit určitý soubor poznatků všechny žáky, ale za předpokladu, že jim bude umožněno využít takového množství času, které potřebují a bude se po celou dobu dostatečně snažit. Hlavní ideou je, že žák se učí, aby znal. Učitel by měl dát žákovi najevo, že má skutečný zájem o něho samotného, chce mu pomoci, a proto není potřeba zakrývat své nedostatky. U žáků možnost podílení se na své vzdělávací cestě a zlepšení výsledků podporuje odpovědnost za učení (Kalhous, 2009).

Formativní hodnocení by mělo žákovi přinést informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností, tedy kde se právě nachází. K tomu by se mělo přidat to, co má udělat pro to, aby se tento stav zlepšil. Jak je to tedy se známkami? Není cílem je ze školy odstranit, ale je potřeba myslet na to, jaké přinášejí omezení. Samotné známce chybí informace o kvalitě

⁹ Překlad tohoto termínu je uváděn v několika verzích, takže není možné stanovit jeden za správný a přesný. Nejčastěji uváděné jsou zvládající učení (Peety), zvládací učení (Slavík; Košťálová, Miková a Stang), učení směřující ke zvládnutí (Průcha).

žákovy práce vzhledem ke kritériím hodnocení a míře úspěšnosti vzhledem k vývoji samotného žáka, která by se měla k žákovi dostat. Zároveň známka posiluje hodnocení sociální vztahové normy, žáci se porovnávají mezi sebou navzájem. I z toho vyplývá, že se každému žákovi nedostane informace, která by se vztahovala jemu a vyplývalo z ní hodnocení pomocí individuální vztahové normy, tedy pouze porovnávání jednoho žáka se sebou samým. Problém není v samotné známce, ale v tom, že nedostanou zpětnou vazbu k tomu, jak svůj výkon vylepšit, aby další známka byla lepší. Z toho tedy vyplývá, že hodnocení pomocí klasifikace je velmi nedokonalé a že díky tomuto hodnocení nemají žáci šanci se mu naučit, aby ho později mohli využít pro svůj prospěch a posun (Starý, Laufková, 2016).

6.1 Proč se zaměřit na formativní hodnocení

Správně nastavené a efektivní formativní hodnocení by mělo žáky směřovat k autonomnímu hodnocení. Z toho důvodu je důležité navazovat na samotné řešení učebních úloh, kde žáka vhodnými vhledy a pojmy podporujeme při analýze vlastní aktivity a při její metakognitivní reflexi. Aby bylo hodnocení co nejúspěšnější a pomohlo žákovi v učení, je důležité nabízet informace v co nejkratším časovém intervalu. Účinnost formativního hodnocení stojí na tom, že splývá se samotným postupem řešení učební úlohy. Tedy to, jakou učitel poskytne zpětnou vazbu v momentální chvíli, může ovlivnit další aktivitu žáka. Vhodně položenou otázkou či odpovědí je možné u žáka vyvolat větší soustředěnost a zaměření se na splnění úkolu, místo všímání si hodnocení. Z toho vyplývá, že vhodně nastavenou formativní zpětnou vazbou je možné u žáků zvyšovat soustředěnost a snahu dosahovat předem stanovených cílů (Jedlička, 2018).

Starý a Laufková (2016) mezi kladnými důvody používání formativního hodnocení uvádějí vytváření dobrého klima ve třídě. Pokud se učitelé podaří využít potenciál formativního hodnocení, žák ho začne vnímat více jako partnera na jeho vzdělávací cestě, namísto autority, která ho posuzuje. Žák díky tomu přebírá větší odpovědnost za své učení, což má pozitivní dopad v neporovnávání se s ostatními a nesvádění svého neúspěchu na ostatní. Zároveň je potřeba myslet na to, že každé hodnocení v člověku vyvolává určité emoce a nelze dopředu předpovědět, jaký druh emoce bude příjemce hodnocení doprovázet. Hodnocení nemusí být vždy přijato tak, jak jsme předpokládali. Abychom u žáků co nejvíce omezili nevhodnou interpretaci hodnocení, mělo by být formulováno z pohledu samotné snahy žáka vylepšit svůj výkon.

V České republice zatím nemáme dostatek nasbíraných dat, která by dokazovala efektivitu formativního hodnocení, které má dopad na kvalitu získaných dovedností. Je to převážně z toho důvodu, že formativně u nás hodnotí stále malé množství učitelů a zároveň nejsou výsledky systematicky zjišťovány (Starý, Laufková, 2016). Zahraniční výzkum (Black & William, 1998) ale dokládá, že ve chvíli, kdy se formativní hodnocení využívá ve třídě pravidelně, zvyšuje se u žáku rychlost a kvalita učení a zlepšují se jejich výsledky.

7 Individuální konzultace ve třech

Schůzkám ve třech říkáme buď tripartity či konzultace učitel – rodič – žák. Na konzultace se tedy dostaví všichni tři aktéři, kteří se podílejí na samotném procesu vzdělávání. Je to určitý druh spolupráce s rodinou, která má mnoho pozitivních dopadů na žáka i samotnou rodinu v rámci pomoci na jeho vzdělávací cestě. Jednak se naučí podávat žákovi formativní zpětnou vazbu a zároveň si uvědomují, že ve spolupráci s učitelem mají stejný cíl, který se týká samotného žáka. Všichni aktéři chtějí dát možnost žákovi se rozvíjet v maximální možné míře. Rodiče si u toho často uvědomí, jaké nároky mají na své dítě, dítě dává najevo to, jak své učení a vzdělávání vnímá, jak se cítí a co potřebuje pro to, aby se mu dařilo lépe (Starý, Laufková, 2016). V posledních letech se začíná více upouštět od tradičních třídních schůzek všech rodičů a přechází se k novému typu třídních schůzek, který je diskrétnější, čímž je setkání tří stran tzv. tripartita. I přes to, že je to časově a organizačně velmi náročné, mají mnoho výhod. Rodiče mohou mít problém mluvit o svém dítěti v jeho přítomnosti, a nakonec si nejsou jistí, zda se vlastně dozvěděli, co potřebovali. Na druhou stranu možnost individuálního setkání umožňuje dát pochvalu všem dětem bez výjimky a klást výzvy před ty šikovnější (Pospíchalová, 2018).

Cílem těchto konzultací je si navzájem vyměnit informace týkající se vývoje a chování žáka. V průběhu se rozebírá pokrok žáka, nabízí se možnost plánování dlouhodobých i krátkodobých cílů a ujasňuje se další postup, který podpoří žáka v dosažení cíle. Tím, že mohou sdílet postřehy, týkající se dítěte učitelé i rodiče, vzájemně se tak mohou podpořit při vytvoření optimálních podmínek vhodných pro vzdělávání konkrétního dítěte. Zároveň je celý rozhovor soukromý a nabízí možnost pro poradenství a získávání informací ze soukromého života (Kargerová a kol., 2019). Pihlgren (2013) ve svém výzkumu uvádí, že pro žáky má konzultace velký vliv na motivaci pro další osvojování znalostí. Rovněž se žáci posouvají a při samotné konzultaci zaměřují na prezentaci a mluvený projev, organizaci a učí se přebírat odpovědnost za učení. I když se zlepšení v učení u žáků neprojeví ihned po schůzkách, uvádí zde respondenti, že si váží vlastností, které schůzky posilují, a to schopnost sebehodnocení, odpovědnost a schopnost stanovovat si dosažitelné cíle. Z hlediska celoživotního vzdělávání si velmi cení toho, že se žáci díky schůzkám učí reflektovat a hodnotit vlastní učení. I když formativní hodnocení zabere více času, zvyšuje se u žáků jejich porozumění a odpovědnost. Pospíchalová (2018) ve svém článku uvádí, že další výhodou individuálních schůzek je vzdělávací. Díky přebírání odpovědnosti se společně snáze plní učiněné dohody. Žák se díky společnému setkávání nemusí bát, co se o něm ve škole rodič od učitele dozví a co společně

vymyslí bez jeho přítomnosti, ale o něm samotném. Důležitá je příprava všech aktérů, aby byl společný čas využit na maximum a projevila se tak jeho efektivita.

7.1 Role aktérů

- **Učitel**

Učitel by měl být na schůzku připravený, co se týče přehledu výkonů žáka v různých oblastech, ale i jeho postavení ve třídě a sociálních vztahů. Z hlediska spolupráce s rodinou mu konzultace umožňují navázat bližší vztah a participovat s rodiči s ohledem na podporu žákova vzdělávání. Jeho úkolem je hlídat a usměrňovat jednotlivé aktéry, aby si byli při konzultaci všichni rovni a dostali prostor pro sdílení. Společně s žákem a jeho rodiči pomáhá hledat strategie pro dosažení cílů a vytváření individuálních plánů, které budou šité na míru jednotlivým žákům. Úkolem učitele je také provádět průběžně diagnostiku v oblastech, které se žákovi nedaří, následně je možné na ní stavět podporu. V nápravě výchovných problémů je spolupráce s rodinou potřebná a cílem je najít společná možná řešení, která problémy v průběhu roku umožní napravit (Zenker, 2019).

Z výzkumu Pihlgren (2013) vyplývá, že učitelé si na těchto schůzkách cení hlavně toho, že sdělování informací o vzdělávání se liší s ohledem na jejich účinek. Je to způsobené převážně tím, že žák se na sebe dívá z jiného úhlu, mluví o svém rozvoji, je nucen provádět sebehodnocení a sdělovat svůj pohled na práci. Zásadou popisu učení ze strany žáka má učitel možnost nahlédnout do jeho vnímání a působení ve škole. Výše popsané role učitele, kterou na schůzkách plní, si dle Kargerové a kol. (2019) učitelé nejvíce cení. Spadají do toho společné rozborů osobních záležitostí, výchovných problémů, poskytování odborných rad, společné hodnocení pokroků žáka, bližší poznání rodičů, ale hlavně možnost věnovat se individuálně jednomu žákovi společně s jeho rodiči.

- **Žák**

Žák má na konzultacích hlavní úkol při prezentování své školní práce učiteli a rodičům. Zaměřuje se při tom na to, co se mu daří, ale i nedaří. Provádí sebehodnocení a hledá možnosti pro své zlepšení. Společně s učitelem a rodiči poté rozebírají jednotlivé oblasti a možnosti, které podpoří žákovo zlepšení (Zenker, 2019).

Kargerová a spol. (2019) uvádí, čeho si cení na individuálních konzultacích žáci. Znovu to odráží jejich úkol a roli, kterou při konzultacích plní. Cení si možnosti společného prostoru na konzultaci, kdy mohou obhájit a prezentovat svou práci, mají možnost vyjádřit souhlas či nesouhlas s výukou a chodem třídy, ke kterému navrhnou řešení. Jsou rádi, že si mohou plánovat a konzultovat další postup, získají zpětnou vazbu a nové informace.

Konzultace jim přináší pocit vážnosti a je jim věnována pozornost, která není ve větším počtu možná. Z výzkumu Pihlgren (2013) vyplývají stejná data. Zmiňuje zde, že pro žáky je příprava na tyto konzultace náročnější, ale vyplatí se. Žáci uvádí, že se jim díky tomu ujasní, kde momentálně jsou, jak mají pokračovat a čeho chtějí dosáhnout. Jsou nuceni přemýšlet o svém nasazení, které práci věnují a netýká s to učitelů, ale jich samotných. Z hlediska přípravy a informování učitelů i rodičů se žáci domnívají, že zvládnou rodiče informovat lépe než učitelé, protože je to jejich činnost. Zároveň tím informují i učitele, aby věděli, jak žák uvažuje a nahlíží na sebe. Je to chvíle, kdy dospělí musí naslouchat jejich názorům. Žák je v danou chvíli pouze sám za sebe a má dostatečný prostor.

Žák často přichází na konzultace s předem připraveným portfoliem, či sebehodnotícím formulářem, které podkládají jeho hodnocení konkrétními důkazy o učení. Pro žáky je někdy obtížné mluvit o sobě před ostatními, ale berou to jako výzvu a zkušenost, kterou v životě využijí (Pospíchalová, 2018).

- **Rodič**

Hlavním úkolem rodičů je naslouchat dítěti a doplnit debatu o vlastní postřehy. Společně s učiteli i žáky navrhuji možnosti a podílejí se na samotné realizaci nápravě obtíží, které je u daného žáka potřeba podchytit (Zenker, 2019).

I když by si někteří žáci raději nepřáli být u toho, když se o nich mluví, jsou tyto konzultace pro všechny aktéry redukcí informačních šumů. Ve chvíli, kdy dojde k určitým neshodám, nabízí možnost okamžitého vysvětlení a ujasnění. Jsou zde přítomni všichni aktéři vzdělávacího procesu žáka, proto je vhodné okamžité vyjasnění na místě, kdy rodič nemusí volit mezi pravdou žáka a pravdou učitele (Pospíchalová, 2018).

Co se týče cenění si na konzultacích ze strany rodičů, týká se to převážně času a prostou ze strany učitele, který je věnovaný jenom jejich žákovi, zároveň si mohou volit termín, který jim vyhovuje a nemusí se mu přizpůsobovat. Nabízí se možnost konzultace v bezpečném prostředí, mohou zasahovat do hodnocení, podílejí se na jeho podpoře a v rámci konzultací sledují žáka při konzultaci s dospělými, která se odehrává v oficiálnějším prostředí, než je domov (Kargerová a spol., 2019). Výzkum Pihlgren (2013) uvádí, že je na rodičích viditelná změna v rodičovské roli, kdy nacházejí u svých dětí nové schopnosti, více jim naslouchají a kladou vhodnější otázky učitelům i žákům. I díky konzultacím je lepší kooperace mezi školou a rodinou. Rodiče bývají překvapeni a pyšní, co jejich dítě dokáže, jak mluví o svých znalostech a procesu učení, jejich vztah k nim se pozitivně mění. Některým rodičům dělá obtíže se upozadit a dát prostor svým dětem. Nedůvěřují jim, že podají

informace o svém stavu pravdivě a žádoucím způsobem a přisuzují si roli toho, kdo mluví.
V tomto případě je nutné opakovat, jak a proč tuto metodu provádět.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

8 Úvod

Ve výzkumné části se snažím nahlédnout do procesu přebírání odpovědnosti u žáků 1. stupně ZŠ. Každý učitel má možnost tento proces přizpůsobit své třídě a individuálním potřebám žáků. Cílem není srovnávat kvalitu procesu mezi uvedenými učiteli, ale spíše poukázat na velkou škálu metod a strategií, kterými lze žákovu odpovědnost podpořit. Zajímá mne, zda vůbec nad přebíráním odpovědnosti přemýšlejí, zda jí smysluplně a efektivně zařazují do celkového vzdělávacího procesu. Výzkumná část je tedy spíše inspirací, která může přispět k odhodlání použití některých uvedených metod u většího množství učitelů.

Z výše uvedených důvodů jsem jako hlavní výzkumnou otázku zvolila: „*Jak učitelé podporují přebírání odpovědnosti za učení u svých žáků?*“ Odkazuje na to, že každý učitel má ve své třídě podporu nastavenou jinak. Pomocí rozhovoru a pozorování hledám odpovědi na tuto hlavní otázku, která je cílem celého výzkumu.

9 Metodologie výzkumu

9.1 Případová studie

Případová studie spadá svým přístupem do kvalitativního výzkumu. V pedagogickém slovníku je k němu uvedeno, že zdrojem dat je přirozené prostředí a důraz je kladen na výklad očima samotných aktérů výzkumu. Výsledným produktem bývá detailní popis jednotlivých případů. Využívané metody jsou charakteristické pro kvalitativní výzkum a liší se od metod využívajících ve kvantitativním výzkumu (Průcha, 2003). V rámci případové studie se sleduje určitý problém či jednotka. V případě tohoto výzkumu se jedná o učitele. Jedná se o detailní rozbor několika málo případů, pomocí nichž je našim cílem poukázat na složitost případu a popsat komplexně vztahy s jejich souvislostmi (Mareš, 2015).

Pomocí případové studie je možné popsat co nejpodrobněji sledovaný jev. Mým cílem není zobecnit zanalyzovaná data, což v případové studii není možné, ale pouze podrobně rozebrat sledovaný jev na malém vzorku případů. Případovou studii můžeme přirovnat k mikroskopu, kdy se zacílíme a zachytíme složitosti, detaily, vztahy a procesy, které probíhají v námi zvoleném úzkém prostředí. Předpokladem je, že popis přispěje k lepšímu porozumění a pochopení jiných podobných případů, ale díky zacílení na velmi úzkou část z něho nelze udělat obecné závěry (Walterová, 2016). Hlavním cílem, z jehož důvodu byla vybrána forma případové studie, je přiblížit a ukázat možnosti, které učitelé k tématu

diplomové práce ve svých třídách využívají. Závěry výzkumu by se mohli stát inspirací pro možnou změnu přístupu ke vzdělávání svých žáků u dalších učitelů.

9.2 Metody sběru dat

Výzkum byl realizován s ohledem na triangulaci dat, konkrétně způsobem použití více metod pro sběr dat, kdy každá metoda nabízí jiný pohled na věc (Gavora, 2000). Pro naplnění cíle empirické části jsem zvolila metodu pozorování a rozhovoru. Obě jsou základními metodami v kvalitativním výzkumu.

Pozorování má v kvalitativním výzkumu za cíl pozorovat, co se děje kolem nás a snažit se porozumět, o co v dění kolem nás jde. Pozorování lze rozdělit do čtyř kategorií dle míry účasti se. Výzkumník může být pouze pozorovatelem, může se účastnit na životě skupiny, výzkumník se může stát součástí skupinového života, nebo být skrytým pozorovatelem a zároveň součástí skupiny (Janák, 2018). Mého pozorování se týkala první kategorie, kdy jsem byla pouze pozorovatelem a nezasahovala jsem do činnosti skupiny, která prováděla konzultaci. Dělal jsem tedy nezúčastněné pozorování, které má výhodu v neovlivnitelnosti výzkumu citovou angažovaností. Součástí pozorování je zápis poznámek do záznamového archu, který je vodítkem pozorování. (Beharková a kol., 2019) Všechna pozorování byla prováděna se souhlasem s v souladu s etickými pravidly.

V tomto případě se jednalo o nestrukturované pozorování, které je typické pro kvalitativní výzkum. Snahou bylo co nejpřesněji zaznamenat a porozumět pozorovaným jevům, které jsem následně zaznamenávala do záznamového archu. Před samotným pozorováním jsou stanoveny pouze konkrétní události, jevy a zkoumané osoby. Úkolem pozorovatele je vysvětlovat jevy očima zkoumaných osob, ne svým náhledem na věc a vlastními názory (Gavora, 2000).

Druhou použitou metodou pro sběr dat byl kvalitativní rozhovor, který si klade za cíl pochopit, jak tázaní lidé nahlíží na určité skutečnosti (Janák, 2018). Zvolila jsem polostrukturovanou formu rozhovoru, kdy jsem předem připravila témata a k nim základní otázky, které ale dávaly prostor pro případné doptání, či odbočení k jinému tématu.¹⁰ Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon se souhlasem dotazovaných, později přepsány a analyzovány.

9.3 Terén

Pro výzkumnou část jsem navázala spolupráci se třemi školami. Mým cílem bylo, aby všechny školy byly z jiného prostředí, jinak velké a zakládající si na jiných principech.

¹⁰ Seznam otázek je v příloze č. 2.

V průběhu sběru dat jsem z důvodu obtížné domluvy byla nucena jednu školu vyměnit, proto není výběr škol tak různorodý, jak jsem na začátku plánovala. I přesto je každá škola něčím odlišná a specifická. Výzkumný soubor tvoří tři základní školy, ve kterých jsem navázala užší spolupráci se třemi vyučujícími, které jsou třídní učitelky na prvním stupni. V každé třídě jsem se účastnila jedné individuální konzultace, takže co se týče žáků, tak jsem přímo navázala kontakt s velmi malým procentem.

9.3.1 Škola A

Jednou ze škol zapojených do výzkumu je pražská státní škola. Je plně organizovanou školou s 1. – 9. ročníkem. Celková kapacita školy je 650 žáků a výuka na prvním stupni probíhá maximálně ve třech paralelních třídách, na druhém maximálně ve dvou paralelních třídách. Díky zařazení výuky jazyků od 1. třídy a vzdělávacímu programu pro mimořádně nadané žáky, dojíždí do školy žáci i z delší vzdálenosti než spadajícího blízkého okolí školy. Školní vzdělávací program Nová ŠANce je zaměřen převážně na posilování jazykových a komunikačních dovedností v oblasti cizích jazyků, vzdělávání mimořádně nadaných žáků a zprostředkované učení. Škola má dlouhodobé zkušenosti s rozšířenou výukou cizích jazyků, mezi které patří angličtina, němčina, španělština, francouzština a ruština, která je vyučována v rámci zájmového útvaru. Pracují ve škole s širokým spektrem žáků a jejich schopností. Jsou přesvědčeni o zařazování žáků ze všech vrstev do společné třídy. V jedné třídě je tedy možné potkat vrstevnickou skupinu tvořenou běžnou vrstvou populace společně s žáky mimořádně nadanými i žáky se specifickými poruchami učení. Pro žáky se specifickými poruchami umožňují spolupracovat se speciálními pedagogy a asistenty pedagoga ve výuce, čímž naplňují jejich potřeby a snižují nerovnosti mezi žáky ve třídě.

Pro tuto školu je velmi specifický program pro mimořádně nadané žáky, který vychází z myšlenek školního vzdělávacího programu Nová ŠANce a je realizován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Tento program podporující vzdělávání mimořádně nadaných žáků (dále jen MNŽ) v rozumových oblastech je realizován od 1.9.2006. MNŽ žáci jsou začleněni do běžné třídy, ale v průběhu výuky jsou separováni na některé hodiny a předměty. V průběhu 1. a 2. ročníku je důraz kladen na rozvoj dovedností v oblastech matematiky, českého a anglického jazyka. Ve 3. ročníku se upřednostňuje před matematikou a českým jazykem nauka o světě. Ve 4. a 5. ročníku se budují studijní centra, která jsou vedena odborníky v předmětech matematiky a českého jazyka. Do tohoto programu jsou zařazováni pouze žáci, kteří prošli diagnostikou školského poradenského zařízení. Pro přijetí do tohoto programu musí tedy žák splňovat podmínky mimořádného nadání.

Hodnocení jsou stejně jako ostatní žáci školy, tedy hodnocení známkami. K tomu dostávají bodové hodnocení se slovním doprovodem na samostatném listu, které se týká práce v programu pro MNŽ žáky.

Ve školním vzdělávacím programu mají blíže charakterizovanou i spolupráci s rodinou. Informování rodiny o průběhu výuky probíhá pomocí třídních schůzek a individuálních konzultací, popřípadě i formou internetových stránek a vyvěšených informací ve škole. Rodiče se mohou účastnit výuky v rámci dnu otevřených dveří nebo ukázkových hodin. Díky Nadačnímu fondu Curie udržuje škola úzkou spolupráci s rodinou i formou sponzorských aktivit.

Co se týče hodnocení má tato škola ve školním vzdělávacím programu uvedeno, že je cílem hodnocení poskytnout žákům i jejich rodičům zpětnou vazbu, která je dále popsána z hlediska formativního přístupu. Tedy tak, aby poskytla žákům informace o tom, jak na tom jsou a co mohou udělat pro to, aby na tom byli lépe. Součástí by mělo být i povzbuzení a konkrétní plán, jak postupovat, aby odstranil obtíže, které mu zabraňují v lepším rozvoji. Při hodnocení se využívá klasifikace v kombinaci se slovním hodnocením. Současně mají uvedeno ve vzdělávacím programu, že zůstává v kompetenci pedagogů využití dalších forem hodnocení, mezi kterými je uvedeno i využívání portfolia jako pomůcka při hodnocení.¹¹

Třída s paní učitelkou, která je součástí tohoto výzkumu, je ve 4. ročníku a je poměrně velká. V současné době je složená z jednadvaceti žáků. Ke konci školního roku přecházelo jedno děvče z vedlejší třídy a její aklimatizace dle slov paní učitelky proběhla rychle a bez problému. V této třídě je osm žáků spadajících do programu pro MNŽ žáky a dalších devět žáků se specifickými poruchami učení. Co se týče poruch, tak to jsou to převážně dyslexie¹², poruchy pozornosti, jeden chlapec s Aspergerovým syndromem¹³. Kolektiv je velmi různorodý a náročný na přípravu. Současně třetinu třídy tvoří žáci s odlišným mateřským jazykem, což práci hodně ovlivňuje. V tomto ohledu paní učitelka vede žáky k tomu, aby se podporovali navzájem a při hodinách využívali český jazyk, ovšem při přestávkách se ukazuje potřeba využívat svůj mateřský jazyk, který při komunikaci se spolužáky preferují. Ve třídě je

¹¹ Uvedené informace jsem čerpala ze školního vzdělávacího plánu na webových stránkách školy.

¹² Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení. Postižení zaměňují písmena, přehazují pořadí písmen a slabik ve slově, vynechávají nebo přidávají písmena, zaměňují koncovky nebo i celá slova (Průcha, 2003).

¹³ Aspergerův syndrom je porucha autistického spektra, která je charakteristická narušením v oblasti komunikace, sociálních interakcí a hlavně představitosti. Závažnost postižení je většinou mírnější než při ostatních poruchách autistického spektra (Jiráková, 2014).

přítomný asistent pedagoga, který nabízí pomoc tomu, kdo to potřebuje. V takto početné třídě je jeho přítomnost velmi využívána a je podporou paní učitelce i žákům.

9.3.2 Škola B

Druhou zapojenou školou je též pražská státní škola. Také je úplnou školou s devíti postupnými ročníky. Její kapacita je zhruba o 100 žáků nižší než ve škole A, tedy 560 žáků. S ohledem na kapacitu školy jsou na prvním i druhém stupni otevírány dvě nebo tři paralelní třídy. Školní vzdělávací program Svobodná škola má škola postavený na šesti pilířích. Jedním z nich je vzdělávání v souvislostech, který charakterizuje propojování získaných vědomostí v jednotlivých předmětech a hledání souvislostí. Jednou z možných forem je vznik integrovaných vyučovacích předmětů, ale také aktivní objevování mezipředmětových vztahů. Druhým uvedeným pilířem je práce s různými zdroji informací, kde si škola zakládá na schopnostech vyhledat a vyhodnotit pravdivost informací. Pracují s širokou možností nabízených zdrojů pro vyhledávání informací a umožňuje učitelům tvořit si vlastní učební materiály, které v hodinách využívají. Individualizace vzdělávání je dalším pilířem, který je pro školu důležitý. V tomto ohledu je pro školu důležité podávat učivo žákům se zohledněním jejich individuálních potřeb, tedy přizpůsobit učivo žákům, nikoli žáky učivo. Jedním z pilířů je i slovní hodnocení, které škola využívá k hodnocení žáků. Předposledním uvedeným pilířem jsou partnerské vztahy, které jsou pro školu nezbytným předpokladem efektivity vzdělávání. Škola staví na partnerském vztahu mezi pedagogy i žáky, ale i žáky navzájem a jejich zapojení do vytváření pravidel či výběru obsahu vzdělávání. Posledním bodem je plánování delších časových období, kdy spolupracují týmy pedagogů z jednotlivých ročníků na ročním plánu práce. Jejich obsahem jsou očekávané výstupy rozdělené do čtyř období dle jednotlivých ročníků.

Co se týče spolupráce s rodinou, která je popsána ve vzdělávacím programu, je pro školu důležitým aspektem pro efektivní realizaci vzdělávacího plánu školy a maximální možnou míru naplnění schopností a cílů, kterých je žák schopen. Jednou ročně jsou pořádány tripartitní setkání, které umožňují společně se zákonnými zástupci a žáky pojmenovat slabé i silné stránky žáka, hledat nejlepší možný postup pro zlepšení v oblastech, kde je to potřeba a hodnotit úroveň klíčových kompetencí. Vedle zmíněných tripartitních setkání je možné si domluvit ve škole konzultaci s jednotlivými vyučujícími i nahlédnout do výuky. Dalším zdrojem pro komunikaci mezi školou a rodinou jsou webové stránky školy, kde jsou umístěny důležité dokumenty a termíny akcí. Posledním prostředkem pro komunikaci, který je ve vzdělávacím programu uveden je Záznamník. Podle zmíněného popisu tomu rozumím jako

náhražku za žákovskou knížku. Záznamník je tištěný pro každý ročník zvlášť. Je v nich prostor pro komunikaci se zákonnými zástupci, omluvy žáků, záznam o prospěchu žáka a zaznamenané očekávané výstupy pro jednotlivý ročník, ke kterým se v daném termínu zaznamenává na schody míra naplnění daného výstupu.

Ve svém vzdělávacím programu Svobodná škola mají podrobněji popsána pravidla pro hodnocení žáků, která se vzhledem k zaměření diplomové práce hodí popsat podrobněji. Hodnocení žáků souvisí s jedním z pilířů, na kterých je vzdělávací program postavený, a to konkrétně se čtvrtým pilířem nazvaným slovní hodnocení. Základním způsobem hodnocení na této škole je hodnocení slovní, které nabízí žákům, jejich zákonným zástupcům, ale i pedagogům nejenom informace o tom, jak daleko jsou na jejich vzdělávací cestě, ale i poskytnutí rad a doporučení pro zlepšení a podporu žáka. Podobu slovního hodnocení má vysvědčení v prvním i druhém pololetí ve všech ročnících školy. Kromě vysvědčení v podobě slovního hodnocení dostávají žáci minimálně jednou v každém pololetí souhrnné hodnocení svého prospěchu. Toto hodnocení může mít podobu slovního komentáře, ale z hlediska časové organizace je povoleno i grafické znázornění. V případě grafického znázornění je nutné mít vyznačenou úroveň, které by měl žák dosáhnout k datu hodnocení, na znázorněné konečné úrovni daného očekávaného výstupu na konci školního roku. Do tohoto znázornění se označuje aktuální úroveň žáka v dané oblasti k datu jeho hodnocení. Hodnocení je tedy určeno vzdáleností mezi očekávanou a aktuální úrovní žáka. Z grafického vyjádření hodnocení se dá vyčíst i míra splnění daného výstupu nad očekávání, ale také dalšího zaměření se na téma hodnocené oblasti. Vzdálenost mezi závěrečnou úrovní na konci školního roku a očekávanou úrovní k datu hodnocení označuje dobu, která bude tématu ještě věnována. Čím větší vzdálenost mezi těmito údaji je, tím více času budou žáci tomuto tématu ještě věnovat. Žák díky tomu získává i přehled o tom, kolik času mu případně zbývá na jeho vylepšení. Škola je přesvědčena o tom, že klasifikací nelze dosáhnout východisek, které jsou popsány výše. Tedy není možné dát žákům tak komplexní pohled na jejich vzdělávací cestu, jako v případě slovního hodnocení.¹⁴

Třída paní učitelky, která se zapojila do tohoto výzkumu je v 1. ročníku. Třidu tvoří dvacet čtyři žáků, z toho polovinu tvoří dívky. Jedno děvče ze třídy má vývojovou dysfázii¹⁵ a epilepsii a díky tomu má přiřazeného na 10 hodin týdně asistenta. Jeden z žáků má

¹⁴ Uvedené informace jsem čerpala ze školního vzdělávacího plánu na webových stránkách školy.

¹⁵ Vývojová dysfázie je porucha postihující vývoj řeči, toto postižení řečových center v mozku má velmi různorodý charakter a často ho nelze přesně lokalizovat. Postižena může být kterákoliv složka verbálního aktu, na základě které se pak objevují rysy této poruchy, zasahující v různé míře do všech složek řečového projevu (Jiráková, 2014).

diagnostikované ADHD¹⁶ a dle slov paní učitelky se v průběhu školního roku ukázalo, že má ve třídě více žáků, kteří nejsou zralí, nástup do školní docházky se unáhlil a spíše by jim pomohl její odklad. U žáků jsou velmi viditelné intelektové schopnosti a úroveň znalostí, se kterými již nastupovali do školy. U každého žáka byly tedy základní stavební kameny na jiné úrovni a obtížně se tyto úrovně dorovnávají.

9.3.3 Škola C

Poslední školou, se kterou jsem navázala užší spolupráci je nestátní škola s devíti postupnými ročníky. Škola je obecně prospěšnou společností a spadá do neziskového sektoru. Statutárním zástupcem je ředitel, který je do funkce jmenován a zodpovídá se správní radě obecně prospěšné společnosti. Škola garantuje nízký počet žáků ve třídách, kterým lze dosáhnout individuálnímu přístupu ke všem žákům. Kapacita celé školy je 145 žáků. Zaujal mě vlastní standard kvality práce učitele, který je ve škole využíván při výběru pedagogů, ale také při vlastním hodnocení, kde slouží pro udržení společné vize a dokladu práce na ní u každého učitele. Škola dbá na bezpečné a respektující prostředí. Učitelé mají k dětem partnerský přístup a udržují zásady respektující komunikace. Škola je otevřená odlišnostem, které respektuje a vede žáky k jejich přijímání.

Co se týče výuky, tak se tato škola liší od již zmíněných. Na prvním stupni je výuka realizována podle vzdělávacího programu Začít spolu. Vyučování probíhá v blocích, přestávkami si upravuje vyučující individuálně, ale dbá na přiměřenost a střídání aktivit. Jeden blok trvá nejdéle 90 minut. V rámci pracovního dne se činnosti žáků prolínají a není striktně ohraničený čas věnovaný jednotlivým předmětům. Mimo projektové dny pracují žáci v kmenových třídách, plní si své cíle v základních předmětech s přihlédnutím k tématu, čímž se naplňuje integrovaná tematická výuka a uplatnění mezipředmětových vztahů. Část dne pracují žáci v centrech aktivit. Jednou týdně probíhá projektová výuka. Žáci v ní pracují ve smíšených skupinách v rámci 1. – 3. a 4. – 6. třídy. Pro každou věkovou skupinu jsou kritéria práce přizpůsobené jejich možnostem a schopnostem. V prvním období pracují převážně na tématech odpovídajících výběru z měsíčních témat, které se prolínají v daném projektovém období. Druhá věková skupina má ve výběru zaměření projektu volnější ruku, hlavním kritériem je podpora komunity, ve které se žáci pohybují, tedy takový projekt, který bude ku prospěchu okolí (škola, kroužek, rodičovská skupina ...). Tato skupina měla v tomto roce

¹⁶ Porucha projevující se zejména neklidem a sníženou pozorností, často spojená se specifickými poruchami učení (Průcha, 2003).

projekty dva, v každém pololetí jeden. Výuka na druhém stupni staví na principech výuky na prvním stupni.

Ve školním vzdělávacím programu má škola spolupráci s rodinou popsanou jako jeden ze základních předpokladů pro dosažení maxima každého žáka. Učitelé jsou rodičům k dispozici pro konzultace osobní, ale i telefonické nebo e-mailové. Rodiče jsou informováni o průběhu školního roku prostřednictvím webové stránky nebo tištěné brožury, kterou dostávají žáci na začátku roku a obsahuje všechna důležitá data, přihlášky a akce, které se budou ve školním roce konat. Každý rok škola pořádá den otevřených dveří, který se koná v sobotu a nese název „Rodičovská sobota“. Po celé dopoledne probíhá výuka jako každý jiný den a rodiče i zájemci z řad veřejnosti mají možnost nahlédnout na práci žáků i pedagogů a účastnit se vyučování. Škola vytváří příležitosti i pro neformální setkávání se s rodiči, například díky pořádání rodičovských kaváren nebo setkání mimo školu.

Na škole jsou třikrát ročně vyhlášovány triády, plánovací na začátku roku a vždy na konci každého pololetí je triáda hodnotící. Každý rok je s žákem a jeho rodiči sestavován plán osobního rozvoje.

Škola upřednostňuje takové formy hodnocení, které podporují vnitřní motivaci žáků. Všichni žáci jsou na začátku roku seznámeni s kritérii hodnocení pro jednotlivé předměty a po celý rok jsou k dispozici v elektronické platformě. Pro hodnocení žáků škola používá slovní hodnocení, které je psané formativním přístupem. Na druhém stupni je možné po domluvě s žáky využívat kvantitativní hodnocení pro měřitelné práce k vyjádření úspěšnosti (škála, bodové hodnocení, procenta aj.). Specifikem na této škole je, že od prvního pololetí osmého ročníku si žáci na triádách navrhuji klasifikační stupeň z daného předmětu, který obhajují před učitelem pomocí dostatečného množství důkazů. Klasifikace je tvořena z důvodu přijímacích řízení na střední školy a možného neakceptování slovního hodnocení.¹⁷

Konkrétně třída paní učitelky, se kterou jsem navázala spolupráci, je v pátém ročníku. Paní učitelku mají od prvního ročníku, takže se dobře znají a paní učitelka má velký přehled o žácích. Třída je složená z 16 žáků, polovinu tvoří chlapci. Současně má zapsané do třídy čtyři žáky v domácím vzdělávání. Dva žáci mají diagnostikovanou těžkou dysfázií. Ve třídě mají asistentka pedagoga, která nabízí možnost pomoci všem žákům, kteří si o ni požádají. Také pravidelně realizuje docvičování učiva a dovedností u žáků, kteří to potřebují. Třída pracuje v programu Začít spolu a spojuje se na čtrnáctidenní bloky center aktivit se čtvrtou třídou.

¹⁷ Informace jsem čerpala z dokumentů školy, které jsou částečně dohledatelné na stránkách školy. O zbylé informace jsem osobně požádala ředitelku školy.

9.4 Sběr dat a vstup do terénu

Data jsem sbírala v celém průběhu školního roku. Vybrala školy, které mají rozdílný počet a zařazení individuálních konzultací v průběhu roku. Samotný sběr dat metodou pozorování byl tedy časově náročnější. Data jsem sbírala při účasti na individuálních konzultacích, které byly tři, na každé zmíněné škole jsem se účastnila jednoho setkání. V žádné škole nebyl problém s domluvou přímé účasti na individuální konzultaci. Na všech školách mi vyučující nabídly termíny, ve kterých by bylo možné se konzultace účastnit a mohla jsem si vybrat. Upozornily mě na to, že je možné, že s tím druhá strana (žák či zákonný zástupce) nebude souhlasit a byla bych nucena zvolit jiný termín. Vyučující předem vyhodnotily, pro které bude má účast problémem.

Druhou využitou metodou byl rozhovor, kterého se účastnila vždy třídní učitelka dané třídy. Pomocí rozhovoru jsem sbírala data na předem stanovené otázky, které se týkají oblastí teoretické části. Seznam otázek jsem zaslala všem vyučujícím předem, aby měly možnost si urovnat myšlenky a zamyslet se nad tím, jak to ve své třídě mají. Této možnosti využila naplno jenom jedna vyučující, která se na rozhovor dostavila s vypracovanými poznámkami k jednotlivým otázkám. Této přípravy jsem si velmi cenila, protože celý rozhovor měl jinou úroveň. Každý rozhovor byl jinak dlouhý, pouze jeden rozhovor byl zhruba 35 min. dlouhý, zbylé dva se blížili k hodině. Vzhledem k místě bydliště byly dva rozhovory realizovány online, pomocí videohovoru. Každý rozhovor byl nahrán se souhlasem vyučující.

10 Analýza dat

Rozbor dat z pozorování a rozhovoru bude v pořadí škol popsanych v kapitole terén. Vždy bude nejdříve analyzované pozorování konzultace a poté rozhovor. Záznamový arch¹⁸ z pozorování je rozdělen na jednotlivé sledované jevy – prostředí, očekávání/účel tripartit, jazyk komunikace, začlenění jednotlivých aktérů, odpovědnost, materiály (využité pomůcky), formativní přístup/druhy zpětné vazby. K těmto uvedeným oblastem bude popsán rozbor pozorování, které vychází z poznámek v záznamovém archu. Cílem pozorování tripartitních schůzek je spíše průběh, využití pomůcky a zaměření než samotné rozhovory. Vše odkazuje na teoretickou část, proto nejsou rozebrány přené interpretace rozhovorů.

Data nasbíraná pomocí rozhovoru budou rozebrána podobným způsobem. K jednotlivým oblastem budou interpretované odpovědi vyučujících z nahrávek. Ukázka

¹⁸ Ukázka záznamového archu v příloze č.3.

doslovně přepsaného rozhovoru je přiložena k nahlédnutí v příloze¹⁹. Vzhledem k dodržení anonymity škol i všech aktérů výzkumného šetření, nebudou uvedeny žádná jména ani názvy.

10.1 Škola A

10.1.1 Pozorování – individuální konzultace

Tripartita probíhala s dívkou ze 4. třídy ve druhém pololetí školního roku. Tento případ ve mně vzbuzoval nejistotu informování o mé přítomnosti rodičům dopředu. S žákyní jsme se již znala ze souvislých praxí, proto jsem v jejím případě neměla takový strach. Nakonec vše proběhlo podle plánu a já se účastnila tripartity se souhlasem a bez obtíží.

Prostředí – Tripartita se konala v jejich kmenové třídě. Židle byly uspořádány do kruhu. Všichni si tedy byli rovni, viděli na sebe a mezi nimi nic nerušilo prostor. Mé představení proběhlo ještě před usazením, kdy paní učitelka oznámila účel mé přítomnosti. S rodičem jsem se představila a podala si ruku. S žákyní jsem se znala, takže postačil pozdrav na přivítanou. Před začátkem dostala žákyně možnost výběru místa, kde jí bude nejpříjemněji. Paní učitelka seděla naproti žákyni s rodičem a mohla se jim dívat přímo do očí.

Očekávání/účel tripartit – Účel tripartit nebyl na začátku řečený přímo. Žákyně tripartity zná, takže nejspíš nebylo potřeba je blíže specifikovat a představovat. Z průběhu tripartity byl záměr zřejmý. Tripartita spadala mezi ty hodnotící, na kterých se popisuje a ukazuje hodnocení pokroku, ocenění, hledání cesty pro zlepšení, popřípadě řešení určitých problémů. Téměř vše tato tripartita splňovala.

Jazyk komunikace – Paní učitelka využívala popisný i hodnotící jazyk. Ve chvíli, kdy hodnotila posun žákyně a její práci ohledně výuky, používala popisný jazyk. Co se žákyni daří či nedaří, vše s oporou toho, co lze vypožorovat. Ve chvíli, kdy se bavily o posunu žákyně v nahlížení na sebe a nějakém vnitřním nastavení, přidala k popisnému jazyku i hodnotící a svůj osobní pohled. Většinou šlo o výroky jako „líbí se mi...“. Hodnotící jazyk používala paní učitelka i při hodnocení žákyní zvoleného dlouhodobého cíle. V danou chvíli ho hodnotila, ve smyslu, že se jí tento cíl líbí. Cíl společně rozebraly a našly důkazy, do jaké míry byl naplněn. Po celou dobu tripartity se nebála pokládat otázky i žákyně paní učitelce. V tomto případě bylo vidět, že mají s paní učitelkou otevřený a bezpečně nastavený vztah. Zároveň byla cítit rovnost všech aktérů, kteří v danou chvíli mohou využít své slovo jakýmkoliv způsobem.

Začlenění jednotlivých aktérů – První část byla vyhrazena hodnocení ze strany žákyně. Hodnocení se týkalo toho, co se jí daří/nedaří ve všech předmětech, pocitu ve třídě a

¹⁹ Příloha č. 4

stanoveného cíle pro 2. pololetí. Paní učitelka položila nějakou otázku a nechala žákyni hodnotit bez zasahování do jejího projevu. Žákyně se při hodnocení pokroku opírala pouze o své pocity. Třídní klima a pocit žákyně ve třídě popisovaly společně, vždy se paní učitelka ptala a žákyně odpovídala. Při debatě nad stanoveným cílem pro 2. pololetí chtěla paní učitelka od žákyně vědět záměr, se kterým volila tento cíl, co by tím chtěla získat. Poté přišlo slovní zhodnocení ze strany paní učitelky, která podávala komentář směrem k žákyni o průběhu jejího vzdělávání. Nakonec dostala slovo matka, která po celou dobu nezasahovala do rozhovoru mezi žákyní a paní učitelkou. Ve chvíli, kdy ten prostor dostala, vrátila se k hodnocení dcery. Navzájem s žákyní hledaly cestu, jak posunout to, čeho jsou společně schopné. Komentář doplnila paní učitelka. V tomto případě bylo vidět, že si je matka vědoma toho, s jakým záměrem jsou tripartity vedeny a je schopná se bavit se svým dítětem na otevřené bázi a hledat společné cesty pro zlepšení. Bylo cítit i to, že ví, že je to cesta žákyně, na které jí může pomoci, ale ne jí za ní přejít.

Odpovědnost – Po celou dobu tripartit byla žákyně vedena k odpovědnosti za své učení. Ve chvílích, kdy hodnotila, co se nedaří, vracelo se jí slovo s tím, aby navrhl, co by se mělo stát pro to, aby se situace zlepšila. Vždy to byl návrh z její strany nebo potřebovala něco konkrétnějšího ze strany paní učitelky. Měla otevřenou možnost říct problémy, se kterými si ve třídě neví rady a ráda by je vyřešila. Bylo na žákyni, jak se k tomu v danou chvíli postaví. K odpovědnosti také vede stanovení cíle, u kterého je zodpovědná za jeho naplnění. Dopředu tedy musí vyhodnotit, v jaké míře je schopna cíl naplnit a podle toho zvolit jeho obtížnost. Žákyně se nebála zeptat a postavit se za sebe, v danou chvíli má odpovědnost za své jednání a svůj posun. Zajímala se o svou budoucnost se záměrem přechodu na gymnázium, které doma řeší s otcem, který ale nebyl na tripartitě přítomen. V danou chvíli se tedy zeptala místo někoho, kdo tam nebyl, ale bylo to pro ni aktuální téma, které chtěla otevřít.

Materiály (využití pomůcky) – Na tripartitě v této třídě využívají sebehodnotící list, který žákyně neměla. Po vyplnění ho nemohla najít, takže na tripartitě přišla bez něho. Po celou dobu tripartity nebyl použit žádný materiál, na kterém by bylo možné dokázat posun žákyně. Celé hodnocení tedy stavěla pouze na svých pocitech a domněnkách. Nebyl otevřený ani testový sešit, na kterém je vidět aktuální míra znalostí a možnost porovnání například se začátkem roku. Celá tripartita tedy byla vedena v rovině rozhovoru, který nebyl podložený důkazy.

Formativní přístup/druhy zpětné vazby – V rámci sebehodnocení se žákyně zaměřovala na to, co se jí daří/nedaří a co by potřebovala zlepšit. Byla schopna mluvit o svých pokrocích, ale i nezdarech. Hledala ve spolupráci s paní učitelkou možné cesty pro

zlepšení. I přes to, že nebyla přítomna práce s důkazy či ukázkovými pracemi, shodovali se ve svém hodnocení s paní učitelkou. Ta se v hodnocení žákyně zaměřila nejen na to, co se jí daří, ale popsala i na co si dát pozor, co by mohla žákyně zlepšit a na konci jí poděkovala, co se od ní naučila a na co se žákyně zaměřila. Často vyžadovala po žákyni zdůvodňování proč. Vždy chtěla, aby si byla žákyně vědoma toho, z jakého důvodu něco říká/dělá a co od toho očekává. Důkazem, že toto sezení cílí na žáky a jejich posun a všichni aktéři si toho jsou vědomi, jsme vnímala konec, kdy paní učitelka požádala žákyni o shrnutí, co si z tripartity odnáší. Vzhledem k tomu, že se na této škole klasifikuje, přišlo na konci i sdělení vycházejícího průměru známek.

10.1.2 Rozhovor

Rozhovor s paní učitelkou probíhal pomocí videohovoru na dálku. Seznam otázek jsem poslala předem, ale nastal problém v komunikaci, takže paní učitelka si otázky neprošla. Na začátku rozhovoru mě požádala, zda by si mohla otázky alespoň předem přečíst, této prosbě jsem vyhověla. Rozhovor probíhal bez větších komplikací a zádrhelů. Z mé strany přicházely doplňující otázky ve chvíli, kdy paní učitelka odpověděla moc stručně a potřebovala jsem téma více rozvést. S paní učitelkou jsem v průběhu letního semestru spolupracovala na souvislých praxích, takže jsem měla určitý základní přehled o fungování třídy. Ten jsem měla možnost v rámci rozhovoru využít při doplňujících otázkách, které jsem mohla konkrétně zaměřit na určité téma či činnost, o které jsem věděla, že paní učitelka ve třídě využívá.

Úvod o přebírání odpovědnosti – Hned v úvodu jsem narazila na problém se špatně položenou otázkou, které paní učitelka pochopila jako přebírání odpovědnosti za její celoživotní vzdělání. Porozumění jsme si vyjasnily a upřesnily, k čemuž dodala, že jí přijde důležité ukazovat žákům i to, že se vzdělává i ona sama. Mluví se svými žáky nad svým dalším vzděláváním a absolvováním kurzů, čímž žákům ukazuje práci na sobě. Přebírání odpovědnosti bere jako jednu z nejdůležitějších dovedností, které se u žáků snaží rozvíjet. Souvisí to se samostatností a odpovědností, že to dělají pro sebe. Paní učitelka je tam pro žáky, ráda jim pomůže, ale je to jejich cesta. Celý proces budování odpovědnosti trvá dlouho, ale má velký vliv na učení a motivaci. Všichni žáci se nedostanou na úroveň odpovědnosti, kterou by si paní učitelka představovala, ale jsou viditelné pokroky, které usnadňují práci se třídou. Ve chvíli, kdy jsou žáci motivovaní a vnímají učení jako práci na sobě, je to pro paní učitelku velké ulehčení a pomoc při práci se třídou.

Rodina – Vstupní podmínky u žáků bez podpory v rodině jsou daleko těžší, ale nezabraňuje to tomu, aby byli schopni přebírat odpovědnost za své učení. Celý proces trvá mnohem delší dobu, oproti žákům, kteří podporu v rodině mají a mají mnohem větší šance a možnosti dosáhnout vysoké úrovně přebírání odpovědnosti v nižším věku. Paní učitelka se vnímá jako někdo, kdo přebírá úlohu toho, kdo ukazuje správnou cestu, motivuje a podporuje, aby alespoň částečně nahradila chybějící domácí podporu. Uvedla příklad domácích úkolů, jejichž nesplnění netrestají, ale ve chvíli, kdy si s žákem k domácím úkolům nikdo nesedne, ani se ho nezeptá, zda nějaký úkol má, tak je pouze malé procento těch, kteří to udělají samostatně a dobrovolně. Ve třídě takové žáky má a vrací se stále zpátky k těmto žákům, je v pozici zastupujícího rodiče. Přiznala, že si není jistá, zda je to tak správně, ale snaží se udělat maximum pro to, aby i tito žáci měli na konci páté třídy určité známky přebírání odpovědnosti za své učení a pocit vědomí.

S rodiči komunikuje paní učitelka pomocí emailu a telefonu. Pokud se nic neděje, snaží se kontaktovat rodiče co nejméně. Obě strany jsou ale ujištěny o tom, že kdyby se něco dělo a byl určitý problém, dává paní učitelka vědět. Pravidelnější setkání mají ve třídě v rámci tripartit, na které jsou rodiče zvyklí a využívají čas, který je věnovaný jenom jejich dítěti. Společné vztahy paní učitelka podporuje i pomocí dílniček, které pořádá jednou ročně.

Co se týče komunikace s rodiči a tlaku ze strany rodiny, tak si paní učitelka na sobě chválí určitého přirozeného postavení a komunikace, která se jí daří. Možná i díky tomu nemusela řešit žádné větší obtíže ze strany rodiny. Je ale zároveň potřeba vycítit, kdy dát najevo, že není prostor pro debatu, protože je to takto dané a kdy jsou určité možnosti se nad dotazem/názorem pozastavit a rozebrat ho. Rodiče jsou si vědomi toho, že se žáci naučí s paní učitelkou velké množství učiva a splňují výstupy, proto ani s tlaky na učení nemá velkou zkušenost. Vzhledem k pátému ročníku, do kterého žáci v září vstupují, očekává tlaky ve spojitosti s přijímacími zkouškami na nižší gymnázia, ale je na ně předem připravena a má nástroje pro jejich řešení.

Motivace – Udržení vnitřní motivace se snaží paní učitelka podporovat a udržovat tím, že často s žáky komunikuje o tom, k čemu jim to, co se učí jednou bude. Někdy i přiznává, že některé učivo v životě moc nevyužijí, ale je stavebním kamenem pro obtížnější učivo a bylo by dobré ho umět. Tento způsob jim pomáhá ve vnímání učení jako potřebného, a ne jako práce pro nic za nic. Formativní způsob, kterým paní učitelka dává zpětnou vazbu a popisuje jejich pokroky, dle jejích slov, napomáhá motivaci k dalšímu učení a uvědomění si toho, co už dokázali. Také sebehodnocení, které žáci dělají. Ve chvíli, kdy si nakreslí horolezce nebo vybarví škálu, tak přichází uvědomění si a přemýšlení o odvedené práci. Ve třídě paní

učitelka žákům připravuje každý ročník celoroční hru, která je spíše kombinací vnitřní a vnější motivace. Vzhledem k nutnosti spolupráce to ale paní učitelka vnímá jako napojení na vnitřní motivaci, i když je to spíše forma té vnější. Žáci po celý rok sbírají odměny a indicie, které je na konci dovedou za pokladem. Zajímala jsem se, jestli se stalo, že hru nějaká třída nevyřešila. Ještě se to nestalo a paní učitelka ani nevěděla, jak by to řešila. Nejspíše by jim k vyřešení pomohla a poskytla pomoc, aby byli schopni hru dokončit a nestala se to po ně demotivujícím prvkem. Tento rok byla pro žáky velkou motivací poznámka v kalendáři „cesta za pokladem“, která je donutila se semknout a zabrat v posledním měsíci školy, aby o poklad nepřišli.

Plánování – cíle, kritéria – Do dlouhodobého plánování paní učitelka začleňuje žáky skrz zmíněnou celoroční hru, kde si mohou upřesnit preference tématu. Poté v rámci projektů, kde mají možnost říct, které téma by chtěli zpracovat. Ve chvíli, když paní učitelka vidí hlubší zájem, tak mu věnuje více času, což je samozřejmě vždy na úrok něčeho, kde se musí trochu ubrat. Zároveň u témat, která jsou pro žáky ještě náročná a nedaří se v nich, domluví se společně, že počkají a vrátí se k nim později. Uvedla konkrétní případ u stavby slova, kdy se společně domluvili na odložení tématu a vrátili se k němu o něco později. Dalším konkrétním případem by mohl být projekt na podporu finanční gramotnosti. V rámci projektu plánují, vyrábějí a naceňují produkty, které prodávají na vánočním trhu. Celé plánování je v režii žáků.

Ve škole jsou žáci hodnoceni klasifikací, tedy u testového hodnocení vědí dopředu váhy známek. U projektů si kritéria vyvozují sami žáci, nebo jsou jim dopředu daná. V průběhu práce s nimi mohou pracovat a odškrtávat si, jaká mají splněná a kde potřebují práci ještě dotáhnout. Na konci práci hodnotí sama skupina, ale i ostatní skupiny míru naplnění kritérií. U delších úseků a větších věcí je paní učitelka přesvědčená, že vědí, co je čeká. Co se týče kratších úseků a drobných prací s ohledem na využívání kritérií, tak už při samotném zadání práce v bodech mají přehled, co musí naplnit. Bod pracujeme ve dvojicích, už je kritérium, které musí splnit, aby byl cíl práce naplněn. Sami žáci již umí podle paní učitelky vyhodnotit a okomentovat míru naplnění daných kritérií/bodů zadání.

Jeden velký cíl si volí na celé pololetí. Na škále určují, jak moc je cíl jejich a kolik úsilí chtějí cíli věnovat. Rozmýšlí k němu plán, který povede k jeho naplnění. Na konci pololetí vyhodnocují, zda a jak ho naplnili, popřípadě proč se ho naplnit nepodařilo. V rámci gradovaných úloh naplňují cíl podle toho, jakou úroveň si zvolí na základě svých možností. Musí tedy vyhodnotit, jak na tom vzhledem k dané oblasti jsou a jakou úroveň zvládnou. Podle výše úrovně se poté zaměřuje cíl, který je pro danou úroveň stanoven. Míru naplnění

cíle je sledována pomocí určitých psaných důkazů, které vznikají na základě žákovy práce. Tedy jejich testů, zvolené úrovně gradovaných úloh. Na základě toho lze žákům podat určitou zpětnou vazbu. Zároveň je vše hodně postavené na důvěře, kterou má paní učitelka s žáky nastavenou. Ve chvíli, kdy jí popíší nějakou věc, snaží se paní učitelka přihlížet k tomu, že žáci to takto vnímají a mají.

Portfolia – Portfolia třída využívá, ale ne takovým způsobem, jak by si paní učitelka přála. Zatím je portfolio archivační, tedy sběrné. S tímto portfoliem později pracují tak, že vybírají a třídí různé práce, na kterých je vidět posun, vyberou práce, které se jim povedly, jsou dokladem práce žáků pro rodiče. Do budoucna by se paní učitelce líbilo mít portfolio na zážitky, do kterých by bylo možné zařadit projekty, výlety atd. Toto portfolio by mohlo být součástí sběrného portfolia, ale bylo by více žáků a mohli by si mapovat jejich cestu školním rokem. Do sběrného portfolia zakládají jenom práce, které jim zadává paní učitelka. Určité práce jsou paní učitelkou předem určené k zařazení do portfolia, zároveň ale mají žáci možnost přidat více prací, než je stanovenou paní učitelkou. Práce v portfoliu se hledá snáze, než listy zmuchlané a válející se v šuplících.

Zpětná vazba a formativní hodnocení – V rámci dne paní učitelka používá pro uvědomění si aktuálního místa na cestě (kde jsem – kam jdu – jak se tam dostanu) rychlé zpětné vazby pomocí různých gest, jako třeba palec. U této rychlé škály se dá určit kde žák je a kde by chtěl být. Tuto formu využívá paní učitelka ve třídě často vzhledem k rychlosti a jednoduchosti. Naopak je to náročnější na zaznamenání pro paní učitelku, kdy musí rychle vyhledat a zaznamenat extrémy, u kterých chce dále sledovat jejich posun. Z dramatické výchovy využívá například sochy, či jak se žák cítí. Poté zařadila do této kategorie i sebehodnocení a tripartity, kdy je to největší čas, který je možný žákům individuálně věnovat. To je spíše z dlouhodobého hlediska, do čehož by spadala i popisná slovní zpětná vazba, kterou se paní učitelka snaží psát k vybraným pracím. V té se zaměřuje v pozitivní zpětné vazbě na vše, co se podařilo, ale také na doporučení, na čem a jak ještě zapracovat. Občas používají i záznam pomocí barev, který by se také zařadil do dlouhodobějšího časového hlediska. Paní učitelka uvedla příklad na vyjmenovaných slovech, kdy si žáci barvou zaznamenají do sešitu, jak na tom jsou a po měsíci porovnají, zda se jejich stav někam posunul a cítí se v látce jistěji.

Sebehodnocení – Forma sebehodnocení je podobná jako škálování v rámci zpětné vazby. Někdy zvládají žáci popsat práci jednou větou, jindy ukáží gestem. Písemná sebehodnocení využívá paní učitelka ve chvíli, kdy ví, že potřebuje mít zpětnou vazbu o tom, jak se žáci cítí, ale zároveň si nestihne udělat obrázek o celé třídě najednou. V takovém

případě používá lístečky, na které žáci píšou odpověď na otázku, krátkou větou, nebo určitý důkaz, že látce rozumí a umí ji použít. Dlouhodobé sebehodnocení píšou žáci v rámci přípravy na tripartity. Paní učitelka v rámci sebehodnocení zmiňuje i svůj náhled na věc, ve kterém se může stát, že se s žákem rozchází. Nikdy ale nebere žákovi jeho pohled, ale pouze komentuje a přidává ten svůj. Poté je na žákovi, co si z toho odnese a jak se nad vším zamyslí. Co se týče zvolené metody a vyhodnocení její efektivity, tak má paní učitelka již vytvořený obrázek o žácích, kteří se třeba nevidí v úplně reálném světle. Takovým žákům je možné položit jinou, doplňující otázku, popřípadě zvolit jinou metodu, která pro ně bude vhodnější. Ve chvíli, kdy má paní učitelka pocit, že žáci nevnímají, nebo neberou sebehodnocení vážně, zařazuje například otázku úplně mimo, na které se ukáže, kdo dává pozor. Paní učitelka to pojmenovala jako šibalské, ale efektivní. Tripartita je dle slov paní učitelky nejvhodnější na vyhodnocení pravdivosti sebehodnocení, kdy je větší čas a prostor pro rozebrání. Tam si žáci často dojdou k tomu, že to tak není, dojdou k tomu, že v danou chvíli by sebehodnocení vyplnili jinak. Paní učitelka si je vědoma toho, že každému žákovi vyhovuje jiný druh sebehodnocení, ale z časového a organizačního hlediska není možné v jednu chvíli dělat více druhů sebehodnocení. Proto se snaží metody a formy střídát, aby vyhověla co největšímu spektru žáků. U gestikulování palcem má ověřeno, že napomáhá pravdivějšímu sebehodnocení, když mají žáci zavřené oči. Žáci jsou naučení a mají s paní učitelkou vykomunikováno, že je to i zpětná vazba pro paní učitelku, která díky tomu získá obraz o tom, zda mohou postoupit v látce dál nebo se ještě zdržet a protrénovat. I to ovlivňuje pravdivost v rámci sebehodnocení.

Tripartity – Paní učitelka zařazuje tripartity do školního roku dvakrát, vždy ve čtvrtletí v každém pololetí. Z toho důvodu, že mají žáci do konce pololetí možnost ještě zapracovat na tom, co potřebují a co se ukáže na tripartitách jako nedostatečné. Jejich zaměření je na sebehodnocení a největší část mluví žák. Kromě tripartit je možné si domluvit konzultace další, které jsou mimo plán a jsou většinou zaměřené na to, co žák či jeho rodiče potřebují vyřešit. Často vyjde na tripartitách najevo něco, co by bylo potřeba vyřešit, ale nezbyde na to v danou chvíli čas. Zároveň je pro žáky podporující vidět, že si na ně udělá rodič i učitel čas, který je věnovaný jenom jim.

Součástí přípravy je sebehodnocení, které předem vyplňují žáci a nesou ho i domů. Na schůzce se to pro žáky stává oporou a ví, o čem mohou mluvit. Čas přípravy je pro žáky určitým zklidněním, kdy se i zamýšlí nad sebou. Sebehodnocení vyplňují ve škole a mohou se podívat do svých prací (sešitů, učebnic, portfolio). U samotné tripartity je používání důkazů nastavené vždy jinak, někdy na něco čas zůstane a někdy ne. Paní učitelka vedla již tripartity,

na kterou si žáci měli připravit práce, které chtějí představit a okomentovat. Není to však pevnou součástí každých tripartit. Postup zlepšení mohou ukazovat i na testovém sešitě, kde mohou okomentovat i známky, které za testy mají. Paní učitelka se známkami úplně nesouzní a s žáky často probírá i co to znamená pro ni samotou nebo pro ně. Žáci jsou schopni porovnat a okomentovat práce ohodnocené jedničkami, ale každé s jinou váhou a důležitostí. Do tripartit se snaží vnášet vždy něco jiného, aby se to pro žáky nestalo rutinou. Ale taky přiznává, že by to nejspíš nebylo úplně potřeba, protože se průběh tripartity mění už jen tím, že se rok od roku posouvají a jinak přemýšlí.

Srovnání procesu přebírání odpovědnosti ve škole – Filozofie školy je předem nastavená a každý učitel by se jí měl držet. Zároveň má ale paní učitelka od vedení volnou ruku, což přináší podporu v individuálním způsobu, když naplňuje výstupy a rodiče jsou spokojeni. Každý učitel má nastavené vedení jinak, což je dobře. Je důležité být spokojený a srovnaný s tím, jak to mám jako učitel nastavené, pak to přináší radost i dětí, kteří zvládnou vycítit i to, když s něčím není učitel v pohodě. Oproti třídám v ročníku má paní učitelka navíc celoroční příběhovou hru, na které si dává záležet. Zároveň dbá na sociálně a třídní vztahy, čehož si jsou vědomi i žáci, že je to v jejich třídě důležitou součástí. Také má pocit, že je v její třídě kladen velký důraz právě na odpovědnost, že každý jede sám za sebe, je to jeho osobní cesta.

10.2 Škola B

10.2.1 Pozorování – individuální konzultace/tripartity

Tato tripartita probíhala s chlapcem z 1. ročníku. Bylo to jeho první setkání s touto individuální konzultací. Celý průběh tripartity mohl ovlivnit věk žáka, ale i skutečnost, že je to pro něho něco nového. Tento chlapec byl velmi živý a dle slov paní učitelky je málo soustředěný, což by samo o sobě mohlo mít také vliv na samotný průběh setkání. Vzhledem k tomu, že jsem byla součástí jenom jedné tripartity, nemohu toto šetření nijak zobecnit, ale předpokládám, že paní učitelka nijak razantně nemění postup a práci u jiných žáků ve své třídě.

Prostředí – Tripartita probíhá ve třídě, pro chlapce ve známém prostředí. Všichni aktéři sedí kolem stolu. Chlapec dostane na výběr, kam se chce posadit, kde mu to bude nejpříjemnější a koho chce mít vedle sebe. Již od začátku je velmi uvolněná atmosféra, všichni účastníci se usmívají a je cítit svobodné a přívětivé prostředí. Protože jsem pro chlapce byla cizí osoba, paní učitelka mu vysvětlila, kdo jsem a co tam s nimi budu dělat. Poté jsem ho pozdravila i já a navzájem jsme se představili. Přijal mě bez větších obtíží,

neostýchal se. Bezpečné prostředí podpořilo i ujištění pro všechny aktéry, že se informace, které si tam sdělí, nedostanou ven.

Očekávání/účel tripartit – Vzhledem k tomu, že toto bylo pro žáka první tripartitní setkání, moc nevěděl, co od něho očekávat. Z rozhovoru bylo možné vydedukovat, že má ve škole starší sestru, takže byl informován z její strany o tom, co se bude dít. I přesto paní učitelka na začátku sdělila, co bude cílem tripartit a o co jde. Žákovi to podala tak, že se budou bavit o tom, co ho baví a co ne. S tímto žák souhlasil a mohli pokračovat dál. Všichni se ujistili, že se není čeho bát a že nejde o nic závažného. Již z tohoto rozhovoru bylo jasné, že se před tripartitou ve třídě žáci nijak nepřipravovali. Jejich úkolem je tedy jenom přijít a zapojit se až na samotné tripartitě.

Jazyk komunikace – Jazyk ze strany paní učitelky byl popisný, nehodnotila, ale konkrétně popisovala skutečnost, kterou je možné pozorovat. Používala vstřícný hlas a pokládala žákovi otevřené otázky, na které od něho čekala rozsáhlejší odpověď. Ne vždy žák odpověděl přímo na otázku nebo takovým způsobem, ze kterého bylo možné učinit závěr, v tom případě paní učitelka volila doptávající otázky, kterými žáka podpořila v hledání vhodnější odpovědi. U takto malých žáků je nutné počítat s neúplným porozuměním nebo nedostatečnou odpovědí, přeci jenom jejich slovní zásoba je stále omezená, což by na odpověď mohlo mít značný vliv. V téhle oblasti je nutné zmínit odbíhání od práce a nesoustředěnost, která na žákovi byla vidět. Samotná tripartitní schůzka trvala 25-30 min., což je pro žáka v tomto věku a s těmito obtížemi náročné. Musím konstatovat, že vydržel velmi dlouho. Ve chvílích, kdy odběhl od práce se ho paní učitelka snažila navrátit zpět pomocí zaklepáním na ruku, oslovením. Ve chvíli, kdy navázala opět kontakt se nejdříve ujistila, jestli ještě zvládne pokračovat a dostal nabídku možné pauzy. Nakonec žák zvolil možnost proběhnutí a protažení, které mu po návratu na židli přineslo novou koncentraci.

Začlenění jednotlivých aktérů – V první části se zabývají sebehodnocením žáka a hodnocením jeho posunu. V tomto případě se paní učitelka ptá a žák odpovídá na otázky a vysvětluje své jednání. V této části se rodič zapojuje zřídka, spíše dává souhlas a chválí chlapce za jeho posun. Zároveň žák nemá úplně volnou ruku v tom, že by měl možnost něco sám od sebe prezentovat. Může to být zapříčiněno i tím, že neměl samotný žák předem nic připraveného, takže vlastně sám neví, na co by se měl zaměřit. Ve druhé části vede paní učitelka rozhovor s maminkou. Paní učitelka podává zprávu o tom, jak se žákovi daří, co by bylo potřeba zlepšit a jak v tom mohou pomoci doma. Je to velmi otevřený rozhovor, kdy se ptá i rodič paní učitelky. Jedná se o ukázkové propojení školy s domácím prostředím, které

nabízí porozumění dítěti a jeho chování. Díky porozumění a prozkoumání do hloubky, jsme schopni žákovi poskytnout efektivnější podporu, která povede k lepším výsledkům.

Odpovědnost – Co se týče odpovědnosti, tak se při rozhovoru paní učitelka žáka ptá, co by mohl udělat pro to, aby se tady ohodnotil lépe, co by pomohlo tomu, aby se zlepšil v práci. Těmito otázkami přesunula odpovědnost a přemýšlení nad svým aktuálním stavem na dítě. V danou chvíli byl žák nucen si uvědomit, co se mu nedaří, jak to má se soustředěním se na práci a zapojením se. Žák byl ve většině případech schopen pojmenovat, co by mu pomohlo. Ve chvíli, kdy váhal, dostal doplňující otázky, které ho dovedly k uvědomění. K odpovědnosti patří i určité porozumění smysluplnosti a důvodu učení. V rámci vyplňování sebehodnocení se paní učitelka doptávala žáka na smysl učení.

Materiály (využité pomůcky) – Prvním materiálem, který se v rámci tripartity využil byl sebehodnotící list, do kterého žák zaznamenával odpovědi na otázky. Na listu byly tři stromy, které žák zakroužkoval v takovém počtu, v jakém si myslel, že souhlasí s otázkou. Tři stromy – vím, dva stromy – něco ano, něco ne, jeden strom – vůbec ne. Po vyplnění list podepsali všichni tři aktéři jako souhlas s výsledkem. Druhým využitým materiálem byl záznamník. Na jeho konci je seznam očekávaných výstupů a k nim schody, které označují naplnění daného očekávaného výstupu na konci roku. Ke každému schodu se udělá puntík, který označuje místo, kde by se měl žák nacházet. K němu se pak kreslí panáček, jak na tom doopravdy je. V první třídě toto hodnocení provádí učitel, od druhé třídy malují panáčky děti. Tedy paní učitelka o tom s nimi diskutuje, i když je hodnotí ona. Nad vybranými zaznamenanými panáčky společně diskutovali. Společně si ukázali i nějaké vypracované materiály jako důkaz o práci. Ty vybírala a přinesla paní učitelka. Bylo připravené i portfolio, které žák nevyužil. Posledním využitým materiálem byl záznamník, který je formou slovního hodnocení a vyplňuje se jednou ročně, právě v průběhu tripartit. Ten si zakládají žáci do portfolio a na příští tripartitě mohou společně porovnat, jak se posunuli.

Formativní přístup/druhy zpětné vazby – Jednou formou zpětné vazby byl sebehodnotící list, kde si vlastně sám žák ve spolupráci s učitelem musí uvědomit a zaznamenat, jak na tom je. S tímto listem souvisely otázky formativního charakteru, které pokládala paní učitelka a týkaly se posunu – Co by mohl udělat pro zlepšení. Zároveň při vyplňování žákem dávala jasně najevo souhlas s jeho volbou – také si myslím, také bych to zvolila. Dávala mu tím najevo, že v jejích očích je na stejné úrovni jako se hodnotí sám. Paní učitelka chtěla po žákovi slovní zdůvodnění toho, proč volil zrovna tenhle počet stromů. Tím nejspíše cílila na nějaký důkaz o tom, proč to tak máčím by to mohl dokázat. Co se týče důkazů o učení, tak nepoužívala žádné konkrétní, které by cílily na určitou práci, ale

doptávala se ve chvíli, kdy si potřebovala ověřit nějakou znalost. Například měl žák vyjmenovat tři pravidla třídy, která si pamatuje (hodnocení dodržování pravidel). V danou chvíli tedy nehodnotila posun, který by na důkazech ukazovala, ale hodnotila úroveň znalostí. V rámci pokládání výzev cílila paní učitelka na budoucnost a volbu. Žák měl možnost si vybrat oblast, na kterou by se chtěl zaměřit a v ní se zlepšit. Na konci přišlo i ocenění, kterým se měl sám za něco ocenit. Bylo to pozitivní zakončení celé tripartity.

10.2.2 Rozhovor

Tento rozhovor probíhal pomocí videohovoru na dálku. Seznam otázek jsem paní učitelce zaslala předem. Paní učitelka mluvila hodně stručně a musela jsem se častěji doptávat. Nebála se přiznat, že neví, jak má odpovědět, nebo že se na danou oblast nějak více nezaměřuje. Zkoušela jsem v danou chvíli položit jinou, blíže specifikující otázku, která by mi přinesla nějakou určitou odpověď, kterou bych mohla zpracovat. I tak to bylo milé setkání, ve kterém jsme se s paní učitelkou obohatily navzájem a předaly si získané zkušenosti, které v oblastech rozhovoru máme.

Úvod o přebírání odpovědnosti – Na problém jsme narazily hned v první otázce, kdy došlo k jejímu nepochopení otázky. Tato chyba byla nejspíš na mé straně, protože se to stalo podruhé. Otázku jsem položila neúplně, něco jí chybělo pro správné vyložení. Paní učitelku jsem nasměrovala k přebírání odpovědnosti za učení u žáků, a to pro ni bylo již snáze uchopitelné. Je přesvědčená o tom, že by žáci měli být zodpovědní za to, že se chtějí učit a dozvídat se zajímavé a nové informace. Na začátku vzdělávání by se měl učitel zaměřovat spíše na motivaci a přemýšlet o tom, jak učení pojmout. Žáci učení vnímají spíše jako nutnost. Postupem času je začne bavit, spíše až druhý stupeň a střední škola, kde se profiluje jejich zájem. Tam teprve přebírají tu odpovědnost. Na základní škole je učení podle paní učitelky spíše nutnost, která je důležitá, ale nebaví je. Na základě jejích slov mě napadla doplňující otázka, zda si paní učitelka myslí, že je k tomu lze od začátku vést, ale zatím si to spíše neuvědomují, s čímž souhlasila.

Rodina – Co se týče podpory v rodině a přebírání odpovědnosti je paní učitelka toho názoru, že bez ní je to spíše nemožné. Bez podpory si žák odpovědnost a důležitost neuvědomuje a nestaví se ke škole pozitivně. Ve chvíli, kdy chybí určitá podpora dochází u žáků spíše o záškoláctví a vyhýbání se povinností. Aby se žák bez podpory v rodině vyrovnal na stejnou úroveň v procesu přebírání odpovědnosti za své učení žákovi s podporou, musel by vyučující vyvinout hodně velkou snahu. Ale věří, že částečně je schopen vyučující nahradit podporu, která se jim doma nedostává.

Díky tripartitám má paní učitelka s rodiči nastavenou velmi otevřenou komunikaci a rodiče většinou mají přehled o tom, jak se dítěti daří a jak s ním mají pracovat. Takže s tlaky ze strany rodiny nemusí nijak výrazněji pracovat. S rodiči navazuje paní učitelka spolupráci týkající se jejich zaměstnání, ať už exkurzí u nich v práci nebo návštěvě ve škole. Dále mají společné pikniky, rodiče se účastní třídního výletu. V celém vzdělávacím procesu je pro paní učitelku rodič důležitý a začleňování do společné komunity je pro ni zásadní, aby se všichni cítili dobře a bezpečně.

Motivace – Tato oblast byla pro paní učitelku obtížná a těžko se jí hledala slova. Vzhledem k tomu, že má první třídu, ve které je motivace sama o sobě dost specifická, nabídla jsem, že může mluvit obecně o jejím nastavení a pohledu na téma motivace u žáků. Dle jejích slov záleží hodně na člověku, třídě a aktuální situaci. Snaží se k žákům přistupovat hodně individuálně a ve chvíli, kdy to potřebují jim podat vhodnou pomoc a motivovat je, aby je učení bavilo. Snaží se stavět hodiny tak, aby si každý našel svůj zájem a byla hodina pro všechny přínosná. Myslí si, že v první třídě má motivované žáky, u kterých motivace časem upadá, ale záleží na vybudovaném vztahu s učitelem. Domnívá se, že starší žáci již nepotřebují tolik motivovat, protože si více uvědomují důležitost toho, co dělají, chtějí dosáhnout ocenění i od ostatních. S tím souvisí i rozbor toho, proč se co dělá a hodnocení práce, ve které dostávají pozitivní i negativní zpětnou vazbu.

Plánování – cíle, kritéria – Mladší žáky, které má paní učitelka teď, do procesu plánování nezapojuje. Myslí si, že to ještě není možné. U starších žáků to již možné je a dává jim možnost například i odučit nějaké hodiny. Z dlouhodobého hlediska si každý připravil něco, co ho zajímá a co by mohl ostatním předat. Více se na plánování paní učitelka nezaměřila a přeskočila na další otázku.

S krátkodobými kritérii, která se týkají jednotlivých prací, žáci mají zkušenost. Například při tvorbě čtenářského deníku nebo pro prezentaci práce či projektu. Co se týká kritérií hodnocení při testování u strašících žáků, tak o tom přehled nemají. Vědí dopředu, kolik mohou v testu získat bodů, ale konkrétněji již nevědí, v čem budou hodnoceni. S dlouhodobými kritérii pro jednotlivé předměty ve škole nepracují. Mají roční plán, ve kterém jsou napsané výstupy za dané období a je přístupný po celý rok, ale paní učitelka si myslí, že ho využívá velmi malé procento žáků a rodičů.

S mladšími žáky se cíle dle jejích slov stanovují obtížně. Proto je to vždy rok od roku jiné. S žáky si již stanovovala cíle na celý rok, kterého chtějí dosáhnout buď v rámci projektu nebo určitého předmětu. Každý měsíc pracují se sebehodnocením, ve kterém se snaží, aby dosáhli určitého cíle v dalším měsíci. S důkazy o učení pracuje spíš až u starších dětí, ve

čtvrté a páté třídě, kteří jim více rozumí. Konkrétní příklad toho, jak sleduje naplnění cíle paní učitelka nevěděla. U mladších žáků pracovala i s hodnocením práce, na kterém by bylo možné ukázat důkaz o naplnění cíl, ale vše je o doptávání a žáci o tom neumí mluvit sami bez větší pomoci.

Portfolia – Ve třídě paní učitelka s žáky portfolia využívá. Mají dva druhy, kdy jedno je sběrné, které mají na celých pět let. Druhé portfolio je studijní, které mohou využívat v rámci různých předmětů, při opakování a testech. Tedy ze sběrného portfolia vybírají práce do studijního, které je po ročnících a každý rok může vypadat jinak. S velkým portfoliem pracují vždy v jiných intervalech a záleží na domluvě týmu v ročníku. Do desek si schraňují žáci všechny materiály. Jednou za měsíc je společně třídí a na základě kritérií třídí, co si tam mají nechat, nebo odpovídají na hodnotící otázky týkající se pokroku v učení nebo konkrétních prací, které naleznou v portfoliu. V rámci sebehodnocení nemají žáci povinnost a není součástí používat portfolia. Raději se podívají do sešitu, protože práce s portfoliem je zdlouhavá, nebo je ani nenapadne. Tudíž jim není systematicky nabízena.

Zpětná vazba a formativní hodnocení – Nad touto otázkou se paní učitelka hodně zamýšlela a nevěděla co říct. Zpětnou vazbu dostávají žáci od paní učitelky na základě žákova sebehodnocení, nad kterým se individuálně s žákem baví a dávají si třeba závazky, kam by se chtěli dostat. Někteří žáci se velmi přeceňují a jiní podhodnocují, takže si myslí, že reálné vidění sebe sama má velmi malé procento žáků. Učí se to postupně a ve čtvrté a páté třídě jsou spíše schopni rozeznat a pojmenovat, jak na tom jsou a kam se chtějí posunout, ale je to o systematické a dlouhodobé práci a podpoře.

Co se týče formativního přístupu k hodnocení, tak jsem byla nejdříve požádána o připomenutí, o co se jedná. Popsala jsem ho zjednodušeně jako hodnocení, které se dá využít pro zlepšení své další práce, má individuální vztahovou normu, obsahuje doporučení a vztahuje se k žákovu pokroku. Na základě tohoto popisu konstatovala, že formativně všichni hodnotí a používají ho ve své práci. Konkrétně uvedla příklad porovnání napsaných písmenek po týdnu či čtrnácti dnech, kde je vidět posun žáka a je možné na tom ukázat zlepšení. Netýká se jenom psané formy, ale třeba i hodnocení skupinové práce, kdy se hodnotí i žáci navzájem.

Sebehodnocení – Sebehodnocení se naučí postupem času a je potřebné si s nimi vyjasňovat účel a postup práce Sebehodnocení zařazují jednou za měsíc, které je velkým shrnutím. Většinou probíhá formou škály či vybarvování a žáci jsou schopni o sobě přemýšlet a stanovit si závazek pro další měsíc. Sebehodnocení vytvářejí v ročníkovém týmu. Co se tedy týče vyhodnocení efektivity, tak jde o to, zda žáci správně porozuměli dané otázce či formě, poté je na vyhodnocení týmu, zda pro příště nezvolit metodu či otázky jinak. Jedná se o

dlouhodobé sebehodnocení, které je vždy písemné. Na konci každého týdne se žáci oceňují a sdělují si, co se jim povedlo nebo nelíbilo, to je formou diskuze. V rámci skupinové práce hodnotí spolupráci nebo třeba zvolené role a jejich využití.

Tripartity – Tripartita je jednou ročně a jejím cílem je zhodnotit kompetence a kam se žák dostal, co zvládá a nezvládá. Žáci se nijak nepřipravují na tripartity, připravují se spíš učitelé, kteří dokazují, co tak je či co tak není. Při samotném setkání žáci mohou používat záznamník se zápisem, jak žák funguje, mohou použít i portfolio, ale dopředu s tímto materiálem nepracují. Tripartity mají ve druhém čtvrtletí, někdy v průběhu listopadu a prosince. V rámci tripartit mají možnost plánovat a říct si, kam se chtějí dostat a co zlepšit. U starších žáků používá paní učitelka porovnávání záznamů z předešlých let a hodnotí posun. Záznam je formou sebehodnocení, do kterého zapisují většinou žáci, následně se o tom baví a všichni podepisují jako souhlas. Tento záznam vzniká jenom na tripartitě, tedy jenom jednou ročně.

Srovnání procesu přebírání odpovědnosti ve škole – Vzhledem k tomu, že spolupracují v ročníkovém týmu učitelů, kde se inspirují navzájem, tak nedělá paní učitelka něco navíc oproti jiným třídám. Od vedení mají vlnou ruku, ale nedělají nic víc navíc oproti tomu, co je předem dané. Všechno je ve škole ale hodně o sdílení, takže se inspirují mezi učiteli navzájem. S čím přijde jeden, že je funkční, zkoušejí to i ostatní.

10.3 Škola C

10.3.1 Pozorování – individuální konzultace

Poslední pozorování bylo na tripartitě chlapce z 5. třídy, na konci prvního pololetí. S touto školou spolupracují dlouhodobě, nebyl tedy problém se seznámením. Nejsem si vědoma něčeho konkrétního, co by mohlo ovlivnit průběh tripartit. Domluva s rodiči i chlapcem proběhla bez problému.

Prostředí – Před začátkem tripartity dostal žák možnost si vybrat místo ve škole, kde by chtěl provést konzultaci. Samozřejmě bylo podmínkou, že místo musí být volné, popřípadě se domluvit, zda je možné ho uvolnit. Žák si zvolil místo zvané „čajárna“, což je místnost se školní knihovnou, kuchyňkou, klavírem a gauči. Je to neformální prostředí, kde se žáci cítí uvolněně, mohou sedět na gauči a zároveň všem tak blízko, aby to nenarušilo průběh tripartit. Žák se cítil uvolněně, což dle mého způsobila i možnost svobodné volby místa. Před začátkem byl ještě sdělen účel mé účasti.

Očekávání/účel tripartit – Na této škole probíhá poměrně dlouhá cílená příprava před tripartitami. Žák je již předem seznámen s jejich cílem. Pololetní tripartity jsou vždy

hodnotící, což bylo zopakování i na začátku setkání. Paní učitelka pojmenovala, jak budou při triádě postupovat a nechala chlapce se k němu vyjádřit. Souhlasil.

Jazyk komunikace – Vzhledem k tomu, že byl předem jasný plán průběhu a chlapec absolvoval přípravu na toto setkání, nebyl problém přenechat slovo chlapci, aby si celé hodnocení vedl sám. Chlapec se ujal slova a podle připraveného plánu prováděl sebehodnocení a popis svého postupu. Celý jeho projev byl podložený o důkazy učení, které budou zmíněny níže. Oproti již popsaným tripartitám je tento chlapec nejstarší, čemuž i odpovídala daná úroveň. Není možné konstatovat, že by takového samostatného vedení nebyli schopni mladší žáci, pokud k tomu budou systematicky a záměrně vedeni. Paní učitelka používala popisný jazyk a doptávala se chlapce ve chvílích, kdy bylo potřeba něco dovysvětlit, nebo mu pomoci v dalším návrhu. Záměrně se snažila nevstupovat žákovi do jeho projevu a nechat ho v maximální možné míře se vyjádřit bez její pomoci a zásahu.

Začlenění jednotlivých aktérů – Hlavní slovo od začátku měl žák. Paní učitelka se doptávala, maximálně se upozadila a zasahovala opravdu jen ve chvílích, kdy potřebovala něco dovysvětlit ze strany žáka. Současně vyjadřovala souhlas s výroky chlapce. Matka do projevu chlapce občas zasahovala, chtěla mu pomoci. Lehce tím chlapci skákala do řeči a narušovala jeho projev. Uvědomovala si to a někdy i v půlce věty přestala. Chlapec její pomoci někdy využil, ale většinu času její zásahy ignoroval. Na konci dostala prostor matka, zda má nějaké dotazy, či poznámky. Vznela dotaz k paní učitelce a požádala jí o zhodnocení pokroku a zda se mají společně na něco konkrétního zaměřit. Byla vidět angažovanost a snaha podpořit žáka v co největším možném pokroku, který je schopen udělat. Ukazuje se zde snaha a zapojení rodiny jako jednoho z aktérů na vzdělávací cestě žáka.

Odpovědnost – Velkou míru odpovědnosti je vidět na samotné přípravě žáka, který přijde s podklady dokazujícími jeho pokrok a je schopen o něm samostatně mluvit. Ani jeden aktér celého procesu nezpochybnil, že by svou aktuální pozici, vzhledem k očekávaným výstupům, popsal nepravdivě nebo špatně. Dostal prostor pro zhodnocení své práce. Ve chvílích, kdy popisoval nezdary, či mezery v učivu, vracela mu paní učitelka dotazy, co by mu pomohlo v tom, aby si učivo lépe upevnil či zapamatoval a jak často by se mu potřeboval věnovat. Součástí přebírání odpovědnosti je i uvědomování si metod a způsobů učení, které nám nejvíce vyhovují (metakognitivní dovednosti). Na to cílila i paní učitelka u tohoto chlapce, od kterého chtěla slyšet, jak konkrétně by chtěl potřebnou látku probírat, tedy jaká forma mu nejvíce vyhovuje. V každém předmětu je to jiná látka a tudíž i jiný způsob. Po celou dobu si paní učitelka dělala poznámky, ale současně upozornila žáka, že si má svou objednávku směrem k ní hlídat, protože je to pomoc pro něho.

Materiály (využité pomůcky) – Na samotnou triádu si žák přinesl vše, co si dopředu připravil. Součástí byla určitá postupka s tématy, kterých by se měl na triádě dotknout. Ve chvílích, kdy popisoval, jak se mu něco daří či nikoli, opíral se vždy o připravené důkazy o učení, které vybíral z portfolia. Měl konkrétní ukázky učiva, na kterém mohl ukázat aktuální stav. V matematice měl vybrané tři práce se slovními úlohami, kde dokázal svůj posun, ale zároveň věděl, kde jsou ještě možné mezery, které je potřeba vyplnit. Současně měl otevřené mapy učebního pokroku neboli přehled učiva, kde na spodní straně bylo učivo starší a na něho se nabalovalo nové učivo. Chlapec měl přehled napůl vybarvený a s pomocí mapy popsal, kde jsou jeho nedostatky a na co je potřeba se více zaměřit. S mapou učebního pokroku pracují ve třídě po celý rok. Je podkladem pro plánování, sebehodnocení, zpětnou vazbu pro žáka a uvědomění, kde se právě vzhledem k cíli nachází. Je zdrojem v přípravě na triádu.

Formativní přístup/druhy zpětné vazby – Paní učitelka co nejvíce vracela slovo chlapci, používala doplňující otázky, které v žákovi podpořily nahlížení na sebe a používané postupy práce. Jejím cílem bylo, aby si žák uvědomoval, jak se mu nejlépe učí a na tom stavěl další postup. Společně plánovali, co mohou udělat pro posun jeho dovedností a znalostí. To, jak na tom žák je, hodnotil on sám a paní učitelka dávala souhlasné signály. Vzhledem k tomu, že hodnocení bylo opřené o důkazy učení, nedávalo to prostor k negativním hodnotícím výrokům. Pokud ano, paní učitelka vracela chlapce k jeho odvedené práci, kterou mohl znovu zhodnotit. Na konci mu sdělila hodnocení z jejího pohledu, které už nemohlo ovlivnit žákův projev. Vyjadřovala se popisným jazykem, odkazovala na portfolio a využívala své poznámky.

10.3.2 Rozhovor

Úvod o přebírání odpovědnosti – Pro paní učitelku pojem přebírání odpovědnosti za své učení znamená, že žák sám pojmenovává, co se potřebuje učít, jakým způsobem mu vyhovuje se učít a kam chce v učení dojít. Obzvláště v dnešní době, kdy si málo kdo vystačí s tím, co se naučil ve škole je to s ohledem na celoživotní vzdělávání důležitá základní dovednost.

Rodina – Na škole, kde paní učitelka působí jsou žáci vedeni k přebírání odpovědnosti za své učení, aniž by do celého procesu musela rodina výrazně zasahovat. Vnímá, že je nutné zapojení rodiny ve chvíli, kdy je nějaký problém u žáka, který ovlivňuje učení a je potřeba ho určitým způsobem napravit. Zároveň ale konstatuje, že je nežádoucí, pokud má rodina direktivní způsob výchovy, který zasahuje do jeho učení nežádoucím způsobem. Takové

chování se pozná na triádě²⁰ při rozhovorech s rodiči, kde se to snaží paní učitelka s rodiči vykomunikovat. Výhodou, která ovlivňuje míru tlaku z rodiny, je znalost prostředí školy, do které rodiče dítě dávají. Vstupem do školy se stávají součástí komunity, která se ovlivňuje navzájem. Občas se stane, že je potřeba jim celý systém školy vysvětlit, pozvat je a uspořádat pro ně nějaké workshopy, které jsou zaměřené na problematické oblasti. Lze je také ovlivnit pomocí triád, kdy klade otázky směrem k učiteli, ale ten to taktně obrací směrem k dítěti a rodič časem pochopí, že je to cesta dítěte. Naučí se mu přenechat prostor, je potřeba mu věnovat čas a počkat. Tento postup se paní učitelce hodně osvědčil. Na triádách se paní učitelce i stalo, že jí rodiče vyprávěli, jak přístup jejich dítěte ovlivňuje všechny doma, že někoho jen tak chválí a oceňuje, když se někomu něco nedaří, je schopné mu dát doporučení, co příště udělat lépe, aby se práce zdařila. Konstatovala, že je velmi příjemné pozorovat, jak se všichni aktéři vzdělávání navzájem ovlivňují. Přiznala, že s direktivními rodiči ne vždy umí pracovat a občas se nedaří je přesvědčit ke změně přístupu, což je vidět i na chování samotného dítěte, které bývá stažené a napjaté.

Paní učitelka je otevřena jakýmkoliv dotazům, které ze strany rodičů přicházejí, funguje mezi nimi i komunikace přes WhatsApp. Co se týče hodnocení, tak se paní učitelce osvědčily již zmíněné workshopy, kde je prostor vše představit a do detailu rozebrat. Rodiče se snaží motivovat, aby byli součástí komunity, aby navštěvovali školu a účastnili se vyučování. Lépe se jí to dařilo s předchozí třídou, kde pravidelně chodila maminka na sérii hodin etikety. Letos se snažila paní učitelka zlákat tatínka, který byl v Americe, jestli by nepřišel vyprávět o svém cestování žákům do třídy. I když jsou rodiče příznivci školy, jsou velmi akční a zaměstnaní a obtížně si hledají čas. Možná by tomu mohla pomoci dle slov paní učitelky větší snaha a připomínání se z její strany, když na první výzvy nezareagují.

Motivace – Stejně jako v celé škole vychází paní učitelka ze zájmu dětí. Je překvapená, jaká témata jsou nabízena žákům v učebnicích v první třídě. Jsou zvolena témata, která vůbec neodpovídají zájmu a aktuálnímu stavu dětí. Uvedla příklad na čítance, kde jsou volena témata jako zvířátka, domeček, rodina, ale děti, které přicházejí do školy jsou dávno dál a zajímají je témata jako pravěk, Egypt, vesmír. Paní učitelce se daří vystopovat hlavní zájmy žáků a nabízí jim své připravené materiály. Využívá časopisy a knihy, které jsou pro jejich věkovou kategorii. Ve chvíli, kdy se naučí číst, využívají obtížnější materiály. Motivaci podporuje možnost výběru, například různých úrovní, s kým budou pracovat, způsob práce (kartičky, pracovní listy atd.), práci s pomůckami či bez.

²⁰ Jiný název pro tripartitu, který se používá na této škole.

Problém nastane ve chvíli, kdy je dlouhodobý problém, který se žákovi nedaří zvládnout a není v jeho silách zrovna v danou chvíli dosáhnout stejné úrovně, jako jeho spolužáci. Tam nastává největší úskalí motivace, jak ji udržet a ze strany učitele nepropadnout nevhodnému pobízení, které na něho bude mít negativní dopad. Paní učitelka přiznává, že se někdy stane, že žáka zkritizuje či nevhodně pobídne. Po rozboru situace se většinou dojde do bodu, kdy žák snahu již vzdal a tyto zásahy mu v ničem nepomůžou. V tomto případě se paní učitelce osvědčilo schovávání důkazů a založení oddílu portfolia, kde žák vidí své drobné pokroky. Jsou to jednotlivé krůčky, kterými se daří žáky motivovat, aby práci nevzdávali a pokračovali dál. Konkrétně paní učitelka mluví o situaci v první třídě a problému se psaním. V případě čtení by bylo možné žáka nahrát, ale s tím nemá osobní zkušenost. Zkušenost se sledováním posunů v založených pracích funguje bez ohledu na věk. V každé třídě se najde vždycky pár žáků, kteří zůstanou v viset v dosažené úrovni za svými spolužáky a s tím sama paní učitelka bojuje. Tyto případy žáků jsou pro ni oříšek a stále hledá způsoby, jak s nimi pracovat. Ve finále chtějí být všichni dobří a udržet krok s ostatními, i když mají občas potřebu si ulevit. Pokud je ale závažnější problém, který přetrvává delší dobu, ať už je diagnostikován v poradně či není, tak je to pro učitele, samotného žáka i jeho rodinu náročné období.

Plánování – cíle, kritéria – Ve škole probíhá integrovaná tematická výuka, v čemž paní učitelka spatřuje výhodu v možnosti zapojení žáků do výběru témat. Přiznává, že se jí to dařilo více před spojováním dvou tříd na centra aktivit. Spatřuje výhody ve spojování a má ho osobně ráda, s ohledem na plánování je to ale obtížné. Vzájemně se s učiteli obohacují, ale s ohledem na výběr témat ze strany dětí je to složité. Ve chvílích, kdy měla třída centra samostatně, tak volila metodu výběru tématu žáky, popřípadě témata navazovala na určitý zážitek, který společně měli. Do center aktivit v současné situaci plánování zařadit jde, ale ne vždy.

V souvislosti s plánováním paní učitelka zavedla ve své třídě hodiny osobního rozvoje. Kdy se jejich počet v rámci jednoho týdne měnil, vždy to bylo s ohledem na akce školy (např. plavání) nebo fázi v probírání učiva (probírání nové látky, procvičování). Kolísal mezi jednou a dvěma hodinami týdně, kdy jsou dle paní učitelky vhodnější dvě. Zavedla je z důvodu, že každý žák má trochu něco jiného, na čem potřebuje pracovat a nepřijde jí správné je odkazovat jenom na práci doma a v hodině není možné na to najít čas s ohledem na obsah, který je potřeba probrat. Proto byla zavedena hodina, ve které si žáci dopředu naplánovali, na čem chtějí pracovat a co je potřeba připravit ze strany paní učitelky. Paní učitelka si pojmenovala hodinu jako „roztáčení talířů“, kdy jsou chvíli uvedeni do chodu,

pak se zastaví a musí se roztočit znovu. V hodině žáci pracují chvílku sami, ale nejde to po celou hodinu, proto je nutné hledat více forem práce a rozplánovat si ji tak, že s některými paní učitelka chvílku sedí, poté pracují samostatně a takto mezi žáky putuje. Aby hodina byla efektivní, tak ji nelze naplánovat při vstupu do třídy. Proto si žáci předem zapisovali témata, na kterých budou pracovat, na flip. Případně se také mohla doptat na konkrétní formu práce, kterou preferují. V jednu chvíli si plánovali žáci na celé pololetí dopředu. Cíl se nedařilo udržet. Poté začali plánovat po měsíci a k tomu připisovali v průběhu měsíce do sloupečku poznámek, co je v hodinách zaujalo. Také zkoušeli po týdnu, ale to se z důvodu delší práce než jedna/dvě hodiny neosvědčilo. Paní učitelka měla nejdříve pocit, že je potřeba mít zakryté, v čem se žáci necítí dobře. Nakonec společně došli k tomu, že od první třídy si sdělují a sdílejí, co se jim daří a nedaří, že každý má něco a je to v pořádku. Zkušenost s plánováním na těchto hodinách je dle jejích slov skvělá, cítila, že tam funguje odpovědnost za své učení. V tomto způsobu by chtěla rozhodně pokračovat. Dále popisovala i to, co se nedařilo. V ideálním případě by chtěla dosáhnout toho, aby každý měl něco, co se mu daří a v čem se chce posunout a něco, co se mu nedaří a potřebuje docvičit. Postupem času se u postupem času kumulují dovednosti, témat a učivo, které se nedaří, jiní zase měli všechno rychle hotové a plánovali si posun navíc. Začalo to být nevyvážené a bylo paní učitelce líto těch, kteří tam stále jenom dodělávali a docvičovali. Příště by si ráda ohlížela, aby se nevytvářely takové rozdíly. Paní učitelka uvedla příklad chlapce, který pořádně ještě neuměl psát, ale rád psal příběhy. V tomto případě vždy část hodiny trénoval systematicky psaní a ke konci hodiny měl možnost psát své příběhy, které po něm sice nikdo nepřečetl, ale byl schopný je převyprávět kamarádům a práce ho motivovala ve vytrvání. Objev těchto hodin přišel v distanční výuce během pandemie, kde se výběrové hodiny osvědčily. Na základě této zkušenosti paní učitelka jenom přenesla hodiny do prostředí školy.

Na objednávku paní učitelka dávala i domácí úkoly. Pro každého byly úkoly zadávány individuálně i z časového hlediska. Někdo měl domácí úkol na celé pololetí, např. psaní příběhu, nebo vlastní projekt. Jiní dostávali na objednávku třeba tři drobnější úkoly týdně. Domácí úkoly formou objednávky se paní učitelce též osvědčily.

Na začátku školního roku žáci dostávají od paní učitelky výstupy, které jsou vyhodnocovány na triádě. Každý s těmito výstupy/kritérii na delší období pracuje jinak. Pro paní učitelku jsou výstupy seznamem toho, co mají zvládnout a poté si mapují, co zvládli a co je ještě čeká. V rámci triád není možné u starších žáků vyhodnotit všechny výstupy. Proto společně s žáky vyberou stěžejní učivo v rámci pololetí stěžejní a na čem bude nejlépe vidět jejich odvedená práce. Je možné to udělat jako učitel, ale osvědčilo se, že je lepší to

konzultovat s žáky. Kritéria krátkodobá, určená pro konkrétní činnosti či práce využívají v hodinách často, hlavně v rámci center aktivit. Kritéria mají zapsaná v zadání a v písemném sebehodnocení na konci bloku vyplňují počet či míru naplnění předem stanovených kritérií. Někdy se osvědčilo pracovat s kritérii týkající se chování. Například jak vypadá dobrá spolupráce, nebo co při práci mohou udělat (např. usmát se na spolužáka, ocenit ho za něco v průběhu práce). Ve chvíli, kdy žáci při hodnocení přiznají, že se jim nepodařilo naplnit nějaké kritérium, jsou učitelé zvyklí ptát se na příčinu nezdaru. Paní učitelka přidává i zkušenost s druhou stranou, kdy se žákům kritéria naplnit podaří. Je možné je využít pro pomoc ostatním a doptat se, co udělali pro to, že se jim kritérium podařilo naplnit, co by mohli doporučit ostatním. V centrech dostávají žáci výzvy, které se podobají kritériím. Na týden si stanoví oblast, kterou budou sledovat v průběhu práce po celý týden. Stanoví se kritéria, která specifikují danou oblast. Paní učitelka uvedla příklad sledování rolí, kdy si stanoví roli v centrech, která se žákům nedaří (např. časoměřič). Uvedou konkrétní kritéria, která specifikují práci časoměřiče. V hodnotícím kruhu na konci center provedou vyhodnocení.

Výstupy na pololetí stanovuje učitel, protože vycházejí z rámcového vzdělávacího programu a musí pokrýt učivo v daném ročníku. Na triádě dané výstupy/kritéria s žáky konzultují a ti mají možnost si stanovit svůj cíl, či kritérium na pololetí. Někteří žáci si vytyčí svůj cíl na triádě, jiní si stanovovali cíl na hodinách osobního rozvoje. Paní učitelka vede žáky k tomu, aby vždy pojmenovali, kam chtějí dojít a jakou bude mít výstup podobu, pokud bude podle nich naplněn dobře. V jednotlivých hodinách si spíše vysvětlují, kam chtějí dojít, ale cíl pro danou hodinu je nastavený paní učitelkou, takže to není o konkrétním nastavování si cíle, ale spíše vyjasňování, čeho chtějí společně dosáhnout. Naopak v pololetních projektech se žákům daří si nastavovat cíle. Učitelé trvají na tom, aby si jako první nastavovali cíl, kam chtějí dojít. Výběr a stanovení cíle projektu by mělo splňovat kritérium obohacení okolí. Musí si konkrétně určit pro koho je výstup z projektu určený, kam konkrétně směřuje a jaký bude výsledek. Plánování je detailně rozpracované a trvá několik týdnů, v rámci kterého se učí dobře stanovovat a vyhodnotit cíl. Na podporu vyhodnocení nějakého kompetenčního cíle využívala paní učitelka dříve škály, na které žák zakresloval, jak daleko si myslí, že je na cestě k jeho naplnění. Po nějaké době provedl porovnání, zda se na škále posunul dál a doplnil to komentářem, proč si myslí, že je to tak. Vyhodnocování kompetenčních cílů nemá paní učitelka více probádané, ale otevírají se brány pro nalezení více efektivních způsobů vyhodnocování této oblasti.

Portfolia – Práci s portfoliem ve své třídě paní učitelka využívá, ale necítí se na to, že by ji mohla široce okomentovat, říct s jistotou, že to umí a stát si za tím. Spíše stále hledá vhodnou cestu. Rozdílně se pracuje s dívkami, které mají vše úhledně srovnané a jejich práce je systematická, oproti klukům, kteří takovou práci nevyhledávají a mají vždy spíše množství papírů, ve kterém se obtížně orientují. V takovém případě je vhodnější práce se sešitem, do kterého si píší poznámky. Paní učitelka sbírá hodně důkazů o posunu v první a druhé třídě, kde se toho žáci neučí tolik a je snadné materiály třídit. S postupem času a rozšiřujícím se učivu se s žáky zaměřuje spíše na něco, co si vyberou nebo jim nejde. Ideálně na obojí najednou, kdy si najdou něco, v čem se chtějí rozvíjet víc nad stanovený rámec ve škole a jednu věc, která se jim nedaří a zakládají si důkazy na tyto dvě činnosti. Konkrétně portfolio, které bylo zaměřené úzce na jednu práci využívala paní učitelka u žáků, kteří si stanovili vlastní cíl se v něčem posunout nad rámec základu. Zakládali si v něm všechnu práci týkající se daného cíle a poté ho byli schopni doložit a mluvit o odvedené práci. Paní učitelka začala upouštět od toho, že by si žáci zakládali důkazy o učení ve všem, protože ani sama takovým způsobem nepracuje, nevyzná se ve svých papírech, tudíž k tomu není schopná vést své žáky. Paní učitelka mluví o svém objevu kouzla portfolia, které zažila díky tříletému projektu formativního hodnocení, kde bylo žádoucí, aby si zakládala své materiály do portfolia. Zabývala se převážně formulářem týdenního sebehodnocení. Po uběhlém čase se dívala na prvotní práce a byla překvapená, jak daleko se dostala. S touto třídou se jí nepovedlo kvůli pandemii podchytit věk, kdy by se v ní nejvíce podařilo nalákat žáky na práci s portfoliem. Těší se na to s budoucí třídou, že si budou moci vést portfolio jinak, od třetí třídy více výběrově, s nějakými komentáři, kdy je důležité sbírat důkazy v čase a ohlédnout se po delším časovém úseku, kdy je viditelnější posun a radost z něho.

Zpětná vazba a formativní hodnocení – Paní učitelka v tomto a minulém školním roce začala pracovat s mapou učebního pokroku. Teď je ve fázi vyhodnocování toho, co se jí na tomto způsobu práce osvědčilo a co ne. Žáci by měli vědět, co je v plánu a jak práce na sebe navazuje. Mapa tedy propojovala jednotlivé podmínky, co musí žák zvládnout, aby se mohl posunout k něčemu složitějšímu. Mapa byla graficky zpracovaná, ale ne pro všechny byla přehledná, někoho mapa motivovala, někoho vůbec. Záleželo hodně na povaze a typu žáka, někoho grafické přehledy a vidina do budoucna stresují. Tuto formu práce nechce paní učitelka zavrhnout, bere to jako další podpůrný materiál, ale nebude mu dávat takovou váhu. Je si vědoma toho, že s ní někomu dalo málo, ne všem sedí v takové podobě, v jaké je vytvořena. Aby podpořila efektivitu této pomůcky, bude muset nejspíše více individualizovat i v tomto nástroji podpory. Do budoucna si plánuje po probrání tematického celku sednout si

s žáky a říct si, co mají za sebou, pojmenovat, jak bude vypadat výsledek práce, když někdo danou oblast zvládne kvalitně, jak vypadá dobré zvládnutí konkrétního učiva. Žáci by si mohli vypracovat test v nejvyšší a základní úrovni, kterým si následně vyzkouší, jakou úroveň zvládají. To, že žáci zvládnou pojmenovat kvalitu v dané oblasti by mohlo pomoci paní učitelce i samotným žákům, že nezůstanou stát na jednom místě, ale budou se snažit stále zlepšovat a mířit dopředu. Takový cíl si stanovila paní učitelka k mapě učebního pokroku, který se nenaplnil. K oblastem v mapě vypracovala mini testíky, které ale byly jedné úrovně. Žákům míru naplnění a kvalitu neměřily, obsáhly pouze základ učiva. Je nutné si kvalitu pojmenovat společně, aby se na pojmenování podíleli samotní žáci. Pro přínos, který paní učitelka plánovala, musí na mapě udělat jisté úpravy a promyslet, jak s ní pracovat tak, aby ji žáci využili v maximální možné míře.

V hodinách se nejvíce osvědčila okamžitá zpětná vazba, kterou si může paní učitelka vzhledem k počtu žáků ve třídě dovolit. Je potřeba si na ni najít čas, všimnout si jejich práce a pravidelně ji žákům podávat. Aby se nebáli, kdykoliv se k nim paní učitelka přiblíží, je vhodné si častěji připomínat, z jakého důvodu to dělají. Je důležité, aby to bylo hned, zároveň s tím, kdy práci dělají. Zpětná vazba a doporučení by mělo probíhat i mezi žáky navzájem. Ve chvíli, kdy hodnocení a doporučení přichází na konci práce, je potřeba dát prostor pro reakci, který se paní učitelce nedaří dodržet. Dává si to jako prostor pro zlepšení, kdy by chtěla stanovit nebo najít čas, pro společné vracení s žáky k jejich komentářům a příležitostem ke zlepšení práce. U mladších žáků je to opět snazší, ale u vyšších ročníků se nabalují doporučení i s ohledem na větší množství učiva a tam už není tak snadné si najít čas, kdy se k nim vracet. Paní učitelka si tento postup stanovila jako výzvu.

Sebehodnocení – U mladších žáků paní učitelka využívala tabulky s kritérii, které si vypsalí společně. Postupně posouvali náročnost kritérií. K nim zaznamenávali pomocí škály, barevného semaforu později i komentářem, jak se jim daří je naplňovat. Ve vyšších ročnících využívají sebehodnocení na konci center, navzájem se oceňují a dávají si doporučení. Kritéria, která jsou stanovena v centrech aktivit musí na konci také vyhodnotit, nejčastěji probíhá pomocí značení, vybarvování či komentování. Paní učitelka v jednom roce provedla ve třídě pokus, ve kterém si žáci navrhovali čtvrtletní hodnocení. Práce proběhla v rámci center, kdy bylo jedno centrum zaměřené konkrétně na hodnocení. Jeden žák společně s paní učitelkou zapisoval do počítače ve zkrácené formě návrh hodnocení hlavních předmětů (matematika, český jazyk a angličtina) a zbylí žáci se připravovali. Žáci to brali vážně, protože si byli vědomi, že je to písemně zaznamenané hodnocení, archivované a budou ho číst rodiče. I když je čtvrtletní hodnocení primárně určeno žákům, paní učitelka zjišťovala, že ho vůbec nechtou

nebo mu málo rozumí, i když je psané pro ně. Proto byl tento způsob vhodným nástrojem, který vtáhl žáky více do porozumění. Paní učitelka bojovala s časem, kdy v rámci center nestihla pracovat se všemi žáky a bylo obtížné najít čas na dokončování této práce mimo centra aktivit. Přijde jí tento způsob zapojení žáků jako velmi užitečný, ale musí promyslet lepší formu, která bude více funkční. Tato forma sebehodnocení pro ni zůstává ve fázi experimentu, takže nemůže říct, že to dělají pravidelně, ale stojí o pokračování v něm.

Efektivnost se posuzuje převážně na posunu v kvalitě dalších prací, případně chování. Je to dlouhodobý proces, který není možné vyhodnotit okamžitě. Jediné kritérium úspěšnosti sebehodnotících nástrojů je, jestli to vede k dalšímu posunu žáků.

Tripartity – Triády probíhají třikrát ročně. V úvodu roku jsou plánovací triády, které probíhají s třídním učitelem, tato forma je stejná na prvním i na druhém stupni. Na plánovací triádě se seznamuje žák s rodičem s požadovanými výstupy, stanovuje si osobní cíle, vyladují se speciální potřeby, plánuje se, co se osvědčilo v předešlých letech a v čem by chtěl pokračovat. S rodiči se řeší informovanost ze strany školy, zda jim vyhovuje, nebo by ji potřebovali změnit. S jednotlivými rodiči je možné se domluvit individuálně a shodnout se na společném kompromisu, který je přínosný pro obě strany. Po triádě se provádí záznam do elektronické žákovské knížky, ve které je online plán osobního rozvoje pro jednotlivé žáky. Do něho se zaznamenávají hlavní výstupy z triády, které se využívají při komunikaci s poradnou, pokud jsou žáci v jejich péči, popřípadě jsou v nich dohledatelné základní informace, které je možné nabídnout učiteli při přestupu na jinou školu. V pololetí přichází hodnotící triáda, na kterou žáci přicházejí s připravenými podklady. Se seznamem požadovaných výstupů je vhodné pracovat v průběhu celého pololetí, což se ne vždy daří. Žáci na triádu přicházejí s připraveným a okomentovaným seznamem kritérií. Po domluvě s učitelem si přinášejí také důkazy o učení k některým výstupům. Výběr výstupů si navrhnou v některých třídách sami žáci, někde to nastavuje učitel. U mladších žáků se poté volí celé sběrné portfolio, kdy v rámci triády v něm listují a komentují svůj posun souběžně. Paní učitelka také zmínila druhý stupeň, kde si na základě podkladů a důkazů volí žáci známku, u které musí dojít ke shodě s vyučujícím. Po triádách je možný čas na dotažení nedostatků. Současně si na triádě mohou navrhnout úpravu svého vzdělávacího postupu, co se jim osvědčuje, co mohou udělat pro zlepšení a co pro ně může udělat okolí. Stejný proces se opakuje i ve druhém pololetí. Na druhém stupni kromě šesté třídy není povinnost účasti rodičů na triádě. Ve vyšších ročnících si paní učitelka myslí, že převažují žáci, kteří absolvují triády samostatně, poté to jsou spíše „duády“. V prvním pololetí se stále nedaří předstihnout triádu před vysvědčením. Shodli se s pedagogy ve škole na tom, že by bylo ideální, aby triáda

byla před vysvědčením a žáci byli zapojeni do procesu psaní vysvědčení, ale časově není možné zatím smysluplně proces přesunout. Vysvědčení poté žáci berou jako další podklad pro vyhodnocování na triádě. Paní učitelka zkoušela s žáky rozbor vysvědčení pomocí barevného semaforu – zeleně označovali co zvládají, oranžově doporučení a červeně místa, kde je nějaké upozornění, nedostatek. S překvapením paní učitelky byli žáci ztraceni. Přemýšlí nad smysluplností vysvědčení. Poslední dobou píše do vysvědčení více doporučení. Zpátky se jí dostávají informace o tom, že vysvědčení pro žáky nemá takovou váhu, kterou by mělo mít. Proto by bylo skvělé a efektivní zapojení žáků do psaní vysvědčení, což se zatím ve škole nepodařilo.

Ve třídě paní učitelky dostávají žáci požadavky na triády na začátku roku, ale prakticky si ukazují před triádami, jak výstupy vyhledávat v hodinách. Jednu až dvě vyučovací hodiny tráví přípravou. Někteří stíhají celou přípravu ve škole, jiní si ji nosí domů. Času na přípravu mají dost, mají možnost diskutovat a ptát se. Paní učitelka chválila letošní spolupráci mezi děvčaty a chlapci v rámci přípravy na triádu. V této konkrétní třídě se dařilo udržovat systém lépe dívkám, které samy nabízely pomoc chlapcům při uspořádání si materiálů a hledání důkazů. Používaly otázky a povzbuzování, bylo hezké proces pozorovat. Postupem času žáci k vlastním efektivním postupům dospějí. Paní učitelka má osobní zkušenost se svými vlastními dětmi, které časem dospěly k organizaci a systematizaci svých prací a sešitů.

V této třídě se podklady v jednotlivých ročnících na triádu různě měnily, pokaždé po žácích paní učitelka vyžadovala něco jiného a zaměřovala se na různé předměty. Převážně si ale připravují důkazy z matematiky a českého jazyka. V případě matematiky preferuje paní učitelka takové důkazy, které dokládají dovednost aplikace matematických operací do běžného života. Z českého jazyka jsou to důkazy, na kterých lze dokázat více oblastí najednou, takže například nějaký psaný projev, kde je možné sledovat použití gramatických pravidel, ale zároveň úroveň psaného projevu. Ke konci prvního stupně se zaměřovali také na vědu a angličtinu, kde vyhodnocovali dlouhodobou práci. Konkrétně k angličtině měli podklady i z ústního zkoušení s rodilým mluvčím, který jim psal zpětnou vazbu na jejich projev, reakce, srozumitelnost atd. I z vědy žáci shromáždili podklady z různých opakovacích testů, kvízů a práce v hodinách. Při triádách se paní učitelka věnuje s žákem i vztahům ve třídě, jak se v ní cítí, jestli nemá potíže, popřípadě jestli by nepotřeboval s někým konkrétním schůzku na vyjasnění. Paní učitelka si je vědoma toho, že v průběhu roku je málo času, kdy je možné si najít klidnou chvíli, kdy žák může o tomto tématu mluvit otevřeně. Často se o něčem zmíní v průběhu triád i rodiče, mohou pomoci žákovi, který se třeba bojí přiznat.

Srovnání procesu přebírání odpovědnosti ve škole – Paní učitelce se osvědčilo zkoušet experimenty, které se buď osvědčí, nebo se od nich po čase upustí, protože nepřináší očekávané výsledky. Oproti zaběhlému systému školy využívá paní učitelka mapy učebního pokroku a hodiny osobního rozvoje. V tomto ohledu mají ve škole volnou ruku. Pro paní učitelku je velmi důležité mít prostor pro zkoumání a zkoušení nových věcí. I v začít spolu je mnoho rituálů a stereotypů, ve kterých postupem času vyšumí jejich smysl a je nutné hledat a objevovat, proč to děláme a jaký to má smysl, popřípadě danou činnost upravit, aby ho opět přinášela.

11 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo hledat odpovědi na otázku, jak učitelé podporují přebírání odpovědnosti za učení u svých žáků. Autorka zvolila kvalitativní výzkumný design – případovou studii.

V rámci pozorování individuálních konzultací došla autorka k závěru, že i když je průběh konzultace vždy rozdílný, cíl mají všechny stejný. Hlavním cílem je společné vyhodnocení žákovi práce, hledání dalších možných cest a řešení případných problémů, na které není v rámci nabitého školního roku prostor. Průběh tripartit je ovlivněn jejich zařazením v čase školního roku. V každém čase se ukazuje, že zaměření je trochu rozdílně. Všechny zapojené paní učitelky v rámci konzultací u žáků podporují hledání svých vlastních pokroků, které se snaží dokládat důkazy o učení. Záleží jim na tom, aby žák uměl pojmenovat další kroky, které ho povedou ke zlepšení. Z každé sledované tripartity vzešel určitý závěr, který byl doložen buď písemně, či popsán slovně. Na všech tripartitách bylo možné vysledovat, že hlavní slovo měl žák. Přítomný rodič dostal slovo většinou na konci tripartity, což ukazuje, že ho všechny vyučující berou jako důležitou součást vzdělávání jeho dítěte, ale zároveň tím podporují i hlavní postavení žáka. Každá vyučující má průběh tripartit nastavený jinak, ale neznamená to, že nefunkčně. Každá hledá jiné cesty, které vedou ke stejnému cíli.

S ohledem na zodpovězení hlavní výzkumné otázky jsou pro autorku cennější a snáze vyhodnotitelná data z rozhovorů, která jsou konkrétnější a odkazují na kapitoly teoretické části. Pro všechny paní učitelky je přebírání odpovědnosti za učení u žáků s ohledem na budoucnost důležitá dovednost, kterou se snaží u svých žáků rozvíjet. Jsou si vědomi, že je to dlouhodobý proces, u kterého nejsou vidět výsledky hned. Organizují výuku s ohledem na to, aby tento proces u žáků podporovaly a v co největší možné míře je zapojovaly do jejich vzdělávání.

Spolupráci s rodinou berou všechny učitelky jako nutnou součást, která celý proces přebírání odpovědnosti ulehčuje. Ve chvíli, kdy žáci v rodině podporu nemají, stávají se ony náhradou podpory. Jako nejdůležitější činnost s ohledem na přebírání odpovědnosti za učení u žáka vnímají tripartity, kde mají možnost s rodičem navázat blízký kontakt. Všímají si pozitivních změn u rodičů, vnímání žáka v jejich očích i způsobu řešení problémů. Další formy, kterými podporují spolupráci s rodinou je jejich začleňování do hodin, využívání znalostí a dovedností rodičů, ale i organizování mimoškolních aktivit ve spolupráci s rodiči.

Žákova motivace je úzce spojena s chutí se učit a odpovědností za to, co dělám. Aby byl žák motivovaný, měl by vědět proč danou práci dělá a zároveň ji dělat chtěl. Pro podporu

vnitřní motivace paní učitelky často s žáky komunikují o tom, proč se něčemu učí a k čemu jim to bude. Pro podporu zájmu využívají paní učitelky možnosti volby a zapojení žáků do procesu plánování a ovlivňování jejich vzdělávací cesty. Zároveň se ale přístup k motivaci žáků mění s ohledem na věk. Podporu motivace, kterou nabízíme v první třídě nejspíš nebude funkční v páté. Jako důležité vnímají napojit se na žáky, poznat je a individualizovat.

Aby mohl žák přebírat odpovědnost za své učení, měl by mít možnost ho určitým způsobem ovlivnit. Mezi možné způsoby lze zařadit plánování. Mezi krátkodobé autorka na základě rozhovorů zařadila ovlivnění zaměření výuky. Žáci mají možnost dle svých preferencí zaměřit výuku určitým směrem. Více se ale zmiňovaly paní učitelky o dlouhodobém plánování, v rámci kterého si mohou stanovovat osobní cíle, plánovat delší projekty, nebo pracovat na osobním rozvoji. Všechny paní učitelky mají zkušenost se stanovováním a vyhodnocováním žákovských výzev a cílů. V této kapitole byla zmíněna i kritéria práce, která všechny paní učitelky využívají. V rámci krátkodobého časového hlediska oceňují stanovování kritérií žáky nebo ve spolupráci s nimi. Vnímají, že stanovená kritéria žáky pro ně mají větší hodnotu. Práce s kritérii pozitivně ovlivňuje jejich nahlížení na práci. Mají možnost monitorovat stav práce, vyhodnocovat díky ní jeho kvalitu a snadněji se jim plánuje práce další. S ohledem na dlouhodobou práci s kritérii se praxe paní učitelk rozcházela. Autorka v této oblasti vnímá jako inspirativní experimenty s hodinami osobního rozvoje, kde se všechny zmíněné oblasti (plánování, kritéria, cíle) potkávají.

Všechny paní učitelky podporují ve své třídě zakládání materiálů do portfolia a následné práce s ním. Žáci využívají portfolio sběrné, tedy mají dostatek důkazů o učení. Následná práce s portfoliem není ani u jedné z paní učitelk jasně stanovená a soustavná. Používají portfolio v rámci sebehodnocení žáků. Vyhodnotily, že je to dobrý prostředek pro dokazování pokroku žáka, protože v něm má velký rozptyl zastoupených materiálů, na které lze odkazovat. Zároveň je práce s portfoliem rozdílná s ohledem na věk žáků. Postupem času se forma práce s portfoliem, která podporuje samotné vyhodnocování žákovy práce, zakládání do portfolia i plánování další práce mění. Mění se nejen její způsob, ale i cíl, který se se stoupajícím věkem posouvá na vyšší úroveň.

Zpětnou vazbu a formativní hodnocení všechny vnímají jako prostředek podpory přebírání odpovědnosti za učení, který probíhá neustále. Zpětnou vazbu dostávají žáci slovní nebo písemnou. Velmi cenná je okamžitá zpětná vazba, která nejvíce a ihned ovlivňuje žákovo učení. Autorka si je vědoma, že tato možnost se hodně odvíjí od toho, jak početná třída je. Čím vyšší počet žáků, tím obtížnější je poskytnout přímou zpětnou vazbu všem žákům v hodině. Pro rychlé uvědomění si toho, kde jsem, napomáhá paní učitelkám

v početných třídách zpětná vazba gestem. Z té je možné si udělat rychlý přehled o všech žácích. Z dlouhodobého hlediska byla zmíněna mapa učebního pokroku či grafická znázornění dosažené fáze učení. Díky němu má žák přehled o jeho aktuálním stavu, ale i o tom, kam by měl dojít. Na základě znázornění pak může plánovat své další kroky.

Sebehodnocení využívají všechny paní učitelky. Pro rychlé sebehodnocení je možné využít gesta, jednoduché odpovědi na otázky nebo propustky, které ukazují porozumění tématu. Pro obsáhlejší sebehodnocení volí paní učitelky vždy písemnou formu. Četnost jeho zařazení se liší, ale mají zhruba stejnou formu. Často využívají škálování, vyznačení pomocí barev, nedokončené věty. Paní učitelky vnímají také za důležitou podporu sebehodnocení mezi žáky, oceňování se navzájem a dávání doporučení pro další práci. Efektivnost sebehodnotících metod ukazuje porozumění ze strany žáků, ale hlavně jejich následné využití pro další posun, protože to je jejich hlavním cílem.

Na počtu tripartit v průběhu roku se paní učitelky neshodly. Každá má rozdílný počet i zařazení do plánu školního roku rozdílný. Co se týče hodnotících tripartit, tak se shodují v jejich cíli. Pro všechny je jejich přínos velký a jsou si vědomi jejich účinku. Před tripartitou využívají přípravy, která se týká splnění předem stanovených podmínek. Příprava se může týkat vyplnění sebehodnocení, hledání důkazů o učení, vyhodnocování vlastního posunu, ale také třeba třídění a vytváření si přehledu o tom, co za dané období žáci zvládli a splnili. Přípravy na tripartity jednotlivých vyučujících se liší. To samé platí i ohledně záznamů, materiálů či důkazů, které žáci přinášejí s sebou na tripartitu. Paní učitelky konstatovaly, že se snaží o to, aby se tripartity pro žáky nestaly stereotypem, proto se využité pomůcky mění a tím se proměňuje i průběh přípravy před tripartitou.

Závěrečná otázka dokázala, že každý vyučující je jedinečný a vnáší do svých hodin osobní přístup. Paní učitelky našly přístupy, které využívají pouze ve své třídě. Velmi si cení otevřeného vedení, které jim dává prostor a umožňuje zařazovat své metody, experimentovat a posouvat své činnosti na vyšší úroveň.

Autorka si je vědoma, že z tohoto výzkumu není možné udělat obecné závěry, vzhledem k nízkému počtu respondentů a zaměření výzkumu. Jejím cílem bylo přiblížit téma přebírání odpovědnosti u žáků za své učení a odpovědět na výzkumnou otázku, což pokládá za splněné. Výzkum by bylo možné rozšířit o pohled ze strany žáka. Zda oni vnímají tento proces za užitečný a jak se mění jejich pohled na učení z dlouhodobějšího hlediska.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEHARKOVÁ, Natálie a kol. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2019 [cit. 2023-07-01]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/docs/Metodika_pro_zpracovani_z_averecne_prace_skripta.pdf

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič*. České Budějovice: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HRONOVÁ, Zuzana. *Rodiče chtějí změny ve školách: Těch skutečně angažovaných je však jen necelá čtvrtina* [online]. [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/rodice-chteji-zmeny-ve-skolach/r~0e03cbecf77f11ea9c800cc47ab5f122/>

CHVÁL, Martin, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Plzeň: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-905632-9-2. Dostupné také z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/Hodnoceni_vysledku_vzdelavani_didaktickymi_testy.pdf

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JIRÁKOVÁ, Pavlína. *Aspergerův syndrom* [online]. 14.2.2014. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/typy-zdravotniho-postizeni/aspergeruv-syndrom/>

JIRÁKOVÁ, Pavlína. *Vývojová dysfázie* [online]. 12.2.2014 [cit. 2023-07-01]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/typy-zdravotniho-postizeni/vyvojova-dysfazie/>

JUNÁK, Dušan. *Vybrané metody výzkumu* [online]. 2018. Opava, 102 s. Dostupné také z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE_METODY_VYZKUMU.pdf. Text studijního materiálu.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy*, 2010, (40): 13-16.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-737-90-4.

KREJČOVÁ, Věra. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

- LAUFKOVÁ, Veronika a Miluše VONDRÁKOVÁ. *Stanovování kritérií hodnocení*. Olomouc: Centrum celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dostupné také z: https://www.klus.upol.cz/wpcontent/uploads/2021/02/Kriteria_formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova-2.pdf. Výstup projektu Kompetence leadera úspěšné školy.
- LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Pelhřimov: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-8473-52-X.
- NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. 3. aktualizované vydání. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-8-2.
- MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, 65(2), 113-142.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIHLGREN, A. Student led parent conferences–An evaluation. In: *European Conference on Educational Research, Istanbul*. 2013.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana a kol. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: Pasparta Publishing, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8.
- POSPÍCHALOVÁ, Adéla. *Třídní schůzky: Dříve se rodiče mačkali v lavicích a dostávali zprávu o dítěti před ostatními. A dnes?* [online]. 13.12.2018 [cit. 2023-06-27].
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEDOVÁ, TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK. *Škola a/versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- Rodičovská typologie* [online]. School My Project [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.rodicovskatypologie.cz/?campaignId=3>

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

STARÁ, Jana. *Plánování výuky: úvod do plánování výuky : práce se vzdělávacími cíli : distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-418-1.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

WALTEROVÁ, Eliška. (2006). Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník referátů 14. konference ČAPV*.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

ZENKER, Lucie. *Třídní schůzky x konzultace* [online]. 4.11.2019 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://ucitazit.com/tridni-schuzky-x-konzultace-bonus-smlouva-o-dilo/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Desatero pro spolupráci s rodinou

Příloha 2 – Seznam otázek pro rozhovor s třídní učitelkou

Příloha 3 – Ukázka záznamového archu z pozorování

Příloha 4 – Ukázka doslovně přepsaného rozhovoru

1. Respektujeme úlohu rodičů.

Rodiče jsou nejvýznamnějšími činiteli ovlivňující vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.

2. Zachováváme důvěrnost.

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky svého dítěte. Informace požadované od rodin omezuje pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.

3. Mluvíme s rodinami o očekáváníích, které vůči sobě máme.

Zejména na počátku školního roku (případně školní docházky nebo ještě před vstupem dítěte do školy), ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.

4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro rodinu druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.

5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce si zvolí, už závisí na ní samé.

6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny či její přátelé.

7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodičů vyhovuje.

Dáváme rodičům možnost vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.

8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.

9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi, jejichž nabídek využíváme, a naopak přispíváme jim v rámci svých možností naší prací.

10. Víme, že všechno nejde hned...

Partnerské vztahy a intenzivní spolupráci s rodiči budujeme postupně, průběžným stavěním na malých úspěších. Vyžaduje to čas a úsilí. Víme, že je to náročné, ale nevzdáváme se.

Příloha 2 – Seznam otázek pro rozhovor s třídní učitelkou

Úvod o přebírání odpovědnosti

- Jak vnímáte pojem přebírání odpovědnosti za své učení? Je to pro vás s ohledem na celoživotní vzdělávání dětí důležité?

Rodina

- Myslíte si, že je možné, aby žáci přebírali odpovědnost za své učení, aniž by měli podporu v rodině? Jak pracujete na spolupráci s rodinou a čím popřípadě ovlivňujete určitý tlak ze strany rodiny?

Motivace

- Motivace je úzce spojená s chutí se učit a se samotným přebíráním odpovědnosti. Jaké metody, strategie, formy aj. používáte pro udržení a podporu vnitřní motivace žáků ve své třídě?

Plánování – cíle, kritéria

- Zapojujete žáky do procesu plánování (dlouhodobého i krátkodobého)? Do čeho mají možnost zasahovat a jak své vzdělávání ovlivnit?
- Pracujete při hodnocení s kritérii práce? Znají žáci závěrečná kritéria na delší období v rámci školního roku dopředu?
- Jak pracujete ve své třídě s cíli? Mají žáci možnost si určité cíle zvolit sami? Jak sledujete průběh jejich naplnění?

Portfolia

- Užíváte ve své třídě práci s portfoliemi? Jakým stylem a jak postupujete, k čemu ho konkrétně využíváte? Staví Vaši žáci svou práci či hodnocení na portfoliu?

Zpětná vazba a formativní hodnocení

- Jak podporujete u svých žáků vědomí → kam jdu – kde jsem – jak se tam dostanu? Užíváte ve svých hodinách formativní přístup k hodnocení? Uveďte prosím konkrétní příklady/způsoby.

Sebehodnocení

- Kdy a jak zařazujete do svých hodin práci se sebehodnocením žáků? Podle čeho posuzujete efektivnost zvolených metod a forem sebehodnocení?


Tripartity

- Systém tripartit – Jak často a s jakým cílem máte tripartity zařazeny do plánu školního roku?
- Příprava před tripartitami – Jakým způsobem se vaši žáci připravují na hodnotící tripartity?
- Důkazy o učení – Jaké podklady žáci používají při přípravě a samotném průběhu tripartity? Staví žáci své hodnocení na důkazech o učení a jakým stylem s nimi pracujete?

Srovnání procesu přebírání ve své třídě oproti zaběhlému systému ve škole

- Je nějaký rozdíl ve Vašem osobním pojetí procesu přebírání odpovědnosti za učení u žáků, oproti obvyklému systému vaší školy? Používáte nějaké metody/formy/strategie, které se v jiných třídách nepoužívají? Jak se k tomu staví vedení školy, máte v tomto ohledu volnou ruku?

Příloha 3 – Ukázka záznamového archu z pozorování

JAZYK KOMUNIKACE	MATERIÁLY - VYUŽITĚ POMŮCKY	FORMATIVNÍ PŘÍSTUP/ DRUHÝ ZPĚTNÉ VZDĚY
<ul style="list-style-type: none"> - Popisný - užitkový - pokládání otevřených otázek - P. uč. se dopřává dalšími a konkrétnějšími otázkami, aby získala odpověď, kterou potřebuje - navrácení k práci (oslovení, poklepání na ruku, ptaní se, zda ještě využiji) - možnost protažení / proběhnutí, když to bylo dlouhé 	<p>KOMPOZICE LIST</p> <ul style="list-style-type: none"> - zářezem odpovědi na otázku - 3 strany - skroužkování VIM - 3 strany NĚCO KVO, NĚCO NE - 2 strany VÁBEC NE - 1 strana - popis všech akcí (U-R-Ž) jako souhrn <p>ZÁZNAMOVÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> - kritéria na jednotlivé předměty zářezem pomocí sousoří - puntík vyjadřuje místo, kde by se měl pravidla - žák nacházel - Puntíček je aktivní - (kde se věci: puntík udrží)  <p>stojí na puntíku - jde to skutečně</p> <p>habezuje na puntík - mělo by se na tom ještě zapracovat</p> <p>stojí jinak - vejde to</p> <p>- slavní hodnocení: Zářez puntík z ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - schématický list - otázka na posun => Co bys pro to mohl udělat? - vyjádření souhlasu s volbou počtu stran (tak by si vyslím, takže bych to zvolila) - otázka o učení (nepoatložné) (Zvládnouš vyjmenovat alespoň 3 pravidla v naší třídě? -> kuit. Doopravdi třídní pravidla) - 2 jakéms druhem zatkroužkuješ 2 strany? - výzvy / vyjádření do příště - na výřez má žák - na žezu bys chtěl zapracovat, co je pro tebe důležité? - možná vypracovaných prací - ocení - sám sebe - bylo připraveno portfolio s pracemi žáků

Příloha 4 – Ukázka doslovně přepsaného rozhovoru²¹

- A: *No a co se týče plánování, ať už od začátku roku, nebo nějakého krátkodobého či dlouhodobého. Tak jestli zapojujete žáky do toho samotného procesu plánování, popřípadě do čeho mají možnost zasahovat a jak své vzdělávání ovlivnit?*
- U: Noo, mmm. Jako plánuju, určitě se s nimi bavím tady nad tou motivací a té celoroční hře. Tam si vlastně ty benefity obměňují i podle toho, co jim připadá zajímavé, takže to vlastně navrhuji sami, co by tam mohlo být. Potom určitě na projektech se s nimi domlouvám, co třeba by je bavilo z těch témat, co by chtěli dělat projektově. Tak tam, noo. Přemýšlím, kde takhle dochází nejvíc k tomu jejich zásahu.
- A: *Jestli třeba mají možnost víc plánovat, nebo víc mluvit i do toho, co se jako kdy učí. Nebo říct si, že je třeba tohle téma zajímá a vy tomu více přizpůsobíte výuku, nebo jestli mají možnost v těch konkrétních...*
- U: Jo, jasně. Tak jako když vidím, že někde je ten zájem hlubší, tak určitě tomu věnujeme více času. Na úkor toho, že někde něco pak jako nestíháme. To jo, určitě ano. S tím, že zase naopak, když třeba jako cítíme někde, že je to náročné a že to není jako teď ještě ono, tak se třeba domluvíme, že to opustíme, že to ještě necháme uležet a vrátíme se k tomu pak třeba zpětně. Což se nám hodně osvědčilo třeba u stavby slova. Kdy to jako nebylo ještě úplně ukotvené a já jsem věděla, že to není ještě usazené. A oni už z toho jako byli úplně. Tak říkám, že můžeme se teď jako domluvit... Tak to si taky někdy takhle navrhuji, že by chtěli to radši opustit a pak se k tomu třeba vrátit. Docela to jako pomáhá. Potom vlastně oni si plánují... A to je taky teda ne vlastně úplně. Nebo takhle, je to vzdělávací, protože je to projekt zaměřený na finanční gramotnost, ale jde to trošku mimo výuku. Vlastně vždycky na Vánoce dělají vánoční trh. Oni si rozvrhnou ty pomůcky, ty výrobky, které budou dělat, co k tomu potřebují. Vlastně si to sami naceňují a tak. Takže to je taky taková věc, která je hodně v jejich režii.
- A: *No a pracujete vy sama při hodnocení s kritérii práce? A jestli žáci znají závěrečná kritéria na delší období v rámci školního roku dopředu? To znamená třeba, jestli máte nastavena kritéria na celé pololetí a žáci dopředu vědí, z čeho třeba na konci budu jako hodnoceni nebo co by měli zvládnout.*
- U: No tak, protože u nás se jede známkování, tak oni vědí dopředu váhy těch jednotlivých třeba testů i těch projektů. U projektů určitě. Ta kritéria jim dávám já, nebo si vyvodí sami něco, co by to mohlo naplňovat. A pak si hlavně ta kritéria sami odškrtávají, kontrolují navzájem, jestli jako ta kritéria byla dodržena. Takže vlastně ty skupiny se jednak hlídají navzájem, jednak sama skupina si zhodnotí, jestli jim to povedlo. Pak určitě taky na spolupráci. Vědí, že hodně přihlížím i k aktivitě. Třeba když potom mají nějakou nerozhodnou známku, tak nějakým způsobem tam vyčaruju to, že když ta aktivita je, tak se přikloníme k té lepší známce. Takže jo, tyhle věci probíráme vždycky dopředu. Vědí i požadavky na čtení. Takže takové ty větší věci vědí, co je čeká.
- A: *A pracujete s kritérii i na nějaké kratší úseky. Řeknu třeba dvě hodiny dvě spojené vyučovací hodiny, dvě češtiny třeba nebo tak a budete dělat nějakou větší práci. Tak jestli pracujete i v těchto hodinách s kritérii práce?*
- U: Já bych řekla, že určitě ano. Protože už vlastně jenom při tom zadání té práce, když mají něco v bodech, tak jako vědí přesně, co mají dělat. Takže v podstatě každý den se jim objeví nějaká kritéria. Takže i nějakého menšího toho... Když je třeba kritérium – spolupracujeme ve dvojici. Tak to už je vlastně kritérium. Takže jo, myslím, že se s tím setkávají vlastně dost často. A umí si vyhodnotit, třeba když je to zaměřené na spolupráci, tak jestli se jim ta spolupráce dařila, nebo proč se jim nedařila a tak. To si myslím, že už umí docela hezky okomentovat.
- A: *Super. A jak pracujete ve své třídě s cíli? Mají možnost si určité cíle zvolit sami a jak sledujete průběh jejich naplnění?*
- U: Tak s cíli, máme jeden hodně velký cíl, ten si volí sami na celé pololetí. S tím, že tam si nastavují nějakou škálu, rozmyšlí, jestli je to opravdu jejich cíl, jak moc se jim na něm chce pracovat. Rozmyšlí vlastně všechny jednotlivé kroky, které vedou k tomu naplnění cíle. Potom na konci pololetí si vyhodnocují, jestli ten cíl naplnili nebo ne, případně proč ho nenaplnili, co si tam nastavili špatně.

²¹ A – autorka, U – učitelka

Tak to je takový jeden hodně velký cíl. Potom třeba v rámci gradovaných úloh, tak si vlastně ten cíl taky naplňují podle toho, protože si sami zvolí, kam jako chtějí dojít. Takže jo, myslím, že si volí cíle.